

DEPARTAMENTO DE PROYECTOS DE INGENIERÍA

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN COOPERACIÓN AL
DESARROLLO**

GESTIÓN DE PROYECTOS Y PROCESOS DE DESARROLLO

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**Aprendizaje experiencial en
Educación Superior: más allá del aula.**

**Experiencias en el Consejo de
Representación Estudiantil de la
Universidad del Estado Libre (Sudáfrica)
desde el Enfoque de las Capacidades para
el Desarrollo Humano**

AUTOR:

Carlos Delgado Caro

DIRECTORA:

Alejandra Boni Aristizábal

27 de mayo de 2019

14.881 palabras

ÍNDICE

RESUMEN	6
1. INTRODUCCIÓN	8
1.1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS	8
1.2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA POLÍTICA ESTUDIANTIL EN SUDÁFRICA	9
2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA y MARCO TEÓRICO	14
2.1. LA TEORÍA DEL APRENDIAJE EXPERIENCIAL	14
2.1.1. El espacio de aprendizaje	15
2.1.2. Los modos de aprendizaje	16
2.1.3. Acentuación y flexibilidad	17
2.2. EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES	18
2.2.1. Capacidades	18
2.2.2. Bienestar y agencia	19
2.2.3. Agencia crítica	20
2.2.4. Deliberación pública	22
3. METODOLOGÍA	24
3.1. PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN	24
3.2. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	25
3.3. TÉCNICAS	27
3.3.1. Revisión documental	28
3.3.2. Entrevista cualitativa	28
3.3.3. Seminario de discusión	30
3.4. CONSIDERACIONES ÉTICAS y SESGOS	30
4. EVIDENCIAS Y DISCUSIÓN	32
4.1. LA EXPERIENCIA COMO APRENDIZAJE	32
4.1.1. El SRC como espacio de aprendizaje: subjetividad y participación	32
4.1.2. El ciclo de aprendizaje del SRC: dificultades para la asimilación	33
4.1.3. La flexibilidad de aprendizaje: una necesidad de adaptación	34
4.2. EL APRENDIZAJE COMO TRANSFORMACIÓN	35

4.2.1.	<i>El valor de la deliberación pública</i>	37
4.2.2.	<i>La elección de la agencia crítica por encima del bienestar personal</i>	39
5.	CONCLUSIONES	44
5.1.	<i>APRENDIZAJE EXPERIENCIAL</i>	44
5.2.	<i>DELIBERACIÓN PÚBLICA</i>	44
5.3.	<i>AGENCIA CRÍTICA y BIENESTAR</i>	45
6.	RECOMENDACIONES	47
7.	BIBLIOGRAFÍA	49
8.	ANEXOS	52
8.1.	<i>ANEXO I: Guion entrevista</i>	52
8.2.	<i>ANEXO II: Ejemplo de transcripción</i>	53
8.3.	<i>ANEXO III: E-mail de contacto inicial</i>	69
8.4.	<i>ANEXO IV: Hoja informativa</i>	70
8.5.	<i>ANEXO V: Hoja de consentimiento</i>	71
8.6.	<i>ANEXO VI: Citas originales. APRENDIZAJE</i>	72
8.7.	<i>ANEXO VII: Citas originales. DELIBERACIÓN PÚBLICA</i>	75
8.8.	<i>ANEXO VIII: Citas originales. AGENCIA CRÍTICA</i>	77

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1. Rol de los miembros del SRC	11
Figura 2. Esquema general del marco teórico.....	14
Figura 3. Ciclo de aprendizaje experiencial.....	17
Figura 4. Esquema del Enfoque de las Capacidades.....	20
Figura 5. Ciclo de las aspiraciones dinámicas.....	21
Figura 6. Marco teórico	23
Figura 7. Aprendizajes para la deliberación pública	39
Figura 8. Aprendizajes para la agencia crítica	43
Figura 9. Relación entre ciclos	47
Tabla 1. Programa de investigación en la UFS	25
Tabla 2. Listado de personas entrevistadas.....	30
Tabla 3. Aprendizajes en el SRC	36

ABREVIATURAS

ANC	African National Congress
CA	Conceptualización Abstracta
EA	Experimentación Activa
EC	Experiencia Concreta
EdC	Enfoque de las Capacidades
IDH	Índice de Desarrollo Humano
OR	Observación Reflexiva
SASCO	South African Student Congress
SRC	Student Representative Council
TAE	Teoría del Aprendizaje Experiencial
TFM	Trabajo Fin de Máster
UFS	University of the Free State
UPV	Universitat Politècnica de València

RESUMEN

La universidad, como institución de Educación Superior, puede entenderse como un espacio político en el que se dan problemáticas concretas que reflejan la realidad social total a la que pertenece, como se ha podido comprobar en movimientos como el #FeesMustFall en Sudáfrica. Para muchos de las y los estudiantes, la experiencia universitaria es el primer contacto con la política como personas adultas y, por lo tanto, con la democracia. ¿Cómo es esta primera experiencia? ¿Qué aprenden sobre esto? Y, finalmente, ¿qué efectos transformadores provoca en ellas y ellos? El *Student Representative Council* (SRC) es el espacio político formal en la *University of the Free State* (UFS) desde donde se representa a la comunidad estudiantil en el sistema de gobernanza de la universidad. Pero también puede ser un espacio de aprendizaje no formal donde sus experiencias pueden construir un nuevo conocimiento más allá del aula dentro de la universidad. Por ello, el objetivo de este Trabajo Fin de Máster (TFM) es comprender si la experiencia de los miembros del SRC de la UFS, se puede entender como un proceso de aprendizaje transformador en la práctica política.

Para ello, el trabajo se ha estructurado presentando inicialmente una descripción de la UFS y del SRC, como caso de política estudiantil contextualizado en la realidad de la Educación Superior en Sudáfrica. Posteriormente, se ha planteado una revisión bibliográfica de las dos áreas teóricas que acompañan al análisis del caso: (1) la Teoría del Aprendizaje Experiencial (TAE) se ha utilizado para definir el proceso experiencial del SRC a partir de las características de un espacio de aprendizaje y los diferentes modos de aprendizaje que lo marcan; y (2) los conceptos de deliberación pública y agencia crítica aportados por el Enfoque de las Capacidades (EdC) han permitido el análisis de los efectos transformadores del aprendizaje experiencial. La concatenación de estos dos enfoques teóricos sobre el caso de estudio ha compuesto el marco teórico y las preguntas de investigación a abordar.

A continuación, se ha desarrollado una estrategia metodológica diseñada según lo anterior y la cual ha consistido en la revisión de fuentes secundarias específicas del SRC y la UFS, ocho entrevistas semiestructuradas y un seminario de discusión con las personas entrevistadas como proceso de devolución de resultados adoptando un criterio ético coherente. A partir del análisis de los datos obtenidos, se han hallado evidencias que permiten entender el SRC como un espacio de aprendizaje experiencial más allá del aula en el cual se puede desarrollar la capacidad de deliberación pública, así como el ejercicio de una agencia crítica. Esto ha puesto de manifiesto el difícil equilibrio que existe en la política estudiantil sudafricana entre activismo y representación y que se materializa en la elección entre agencia crítica y bienestar personal que han de tomar las y los estudiantes en el SRC. Por ello se han propuesto algunas recomendaciones a la UFS y a la comunidad estudiantil orientadas a potenciar el proceso de aprendizaje transformador en el SRC y, por tanto, su capacidad como estructura política.

En la actualidad, Sudáfrica está viviendo un contexto político de cambio tras la muerte de Nelson Mandela (2013) y la reducción paulatina del apoyo popular desde 2004 al *African National*

Congress (ANC), partido del gobierno desde 1994. El papel político influyente que la política estudiantil ha tenido históricamente para la política nacional en Sudáfrica invita a poner el foco de atención en las y los estudiantes de Educación Superior. Por lo tanto, el autor considera necesario escuchar, reflexionar y tratar de comprender qué es lo que la comunidad estudiantil realmente valora ser y/o hacer a través de su experiencia en el ámbito político dentro de la universidad.

PALABRAS CLAVE

Representación estudiantil, universidad, Sudáfrica, aprendizaje experiencial, desarrollo humano, capacidades, agencia crítica, deliberación pública.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

El presente trabajo se fundamenta a partir de la estancia realizada en el *SARChI Chair in Higher Education and Human Development Research Programme* en el campus de Bloemfontein de la *University of the Free State* (UFS), Sudáfrica, dentro del programa de prácticas externas del Máster en Cooperación al Desarrollo de la *Universitat Politècnica de València* (UPV). El trabajo realizado durante las prácticas ha consistido en la elaboración de una investigación en las áreas de Educación Superior y Desarrollo Humano, la cual da forma a este Trabajo Fin de Máster (TFM) de modalidad investigadora. Junto a este punto de partida se ha sumado mi motivación personal por la identificación y puesta en valor de espacios de práctica política con capacidad transformadora, en este caso, dentro de la universidad como institución de Educación Superior y mediante un análisis desde el Enfoque de las Capacidades (EdC) para el Desarrollo Humano.

El contexto actual sudafricano y su historia brindan un escenario único como caso paradigmático. La exclusión social de la población negra en todos los ámbitos de la vida pública ha sido la tónica durante la mayor parte de su historia, tanto en las etapas de colonización holandesa y/o británica como en la posterior etapa como nación independiente (Lephakga, 2017). Esto ha permeado en el área de la política estudiantil dotándola de particularidades propias que han provocado nuevas protestas estudiantiles a nivel nacional en los últimos años, como el *#FeesMustFall* en 2015. La intensidad y repercusión de estas protestas ha vuelto a poner el foco en la política estudiantil sudafricana como elemento que puede incidir en la política nacional, como así lo hizo en el pasado (Klemenčič, Luescher, & Jowi, 2016).

Por ello, estos hechos han propiciado mi decisión de poner el foco de esta investigación en los actores principales con relación a la política estudiantil en Educación Superior, es decir, en las y los estudiantes. Además, la necesidad de concretar en un caso de estudio que fuera abordable durante los tres meses de prácticas ha desembocado en la elección del *Student Representative Council* (SRC) de la UFS como caso de política estudiantil en Sudáfrica.

El SRC, además de ser una parte de la estructura de la gobernanza de la universidad que representa a la comunidad estudiantil, permite ser leído como una experiencia no curricular vivida dentro de la universidad en la que se pueden producir aprendizajes derivados de la propia práctica política. Desde este punto de vista surgen algunas preguntas: ¿Cómo es esta experiencia? ¿Qué aprendizajes se dan? ¿Qué efecto tiene en las y los estudiantes que viven esta experiencia? Siendo la universidad un espacio de aprendizaje formal marcado por el programa curricular, la existencia en su interior de aprendizajes experienciales, más allá de los teórico-prácticos desarrollados en las aulas, han motivado el análisis de este proceso. Visibilizar y entender estos aprendizajes, en ocasiones ocultos o no reconocidos, entra en consonancia con una visión de universidad transformadora, en la cual su capacidad de generar conocimiento trasciende del espacio físico del aula, de las facultades y del propio campus.

Una visión de la universidad en la que es un actor de cambio en la sociedad, como la planteada por Boni y Walker (2016) en base al paradigma del Desarrollo Humano, se ha considerado idónea como punto de partida para analizar y entender mejor el proceso de aprendizaje durante el SRC. El paradigma de Desarrollo Humano aplicado a la Educación Superior y desarrollado a partir del EdC, brinda una conceptualización de las ideas de bienestar y agencia que han servido de guía para el análisis del proceso de aprendizaje desarrollado en el SRC.

De este modo, el tema central de la investigación es el proceso de aprendizaje que se da durante el SRC, entendido como un proceso de aprendizaje experiencial más allá del aula, pero dentro de la universidad, y analizando su potencial transformador desde los conceptos de bienestar y agencia aportados por el EdC.

Quiero destacar que la realización de este TFM investigador ha sido en sí misma un proceso de aprendizaje continuo y un reto personal, por lo que agradezco a Alejandra (Sandra) Boni su incondicional apoyo académico y humano como tutora durante todos estos meses de trabajo, tanto a distancia como en persona. Se suma también el agradecimiento a Melanie Walker, Mikateko Mathebula, Lucretia Smith, Carmen Martínez, Pablo del Monte y Luis Escobedo, entre otras personas que, durante mi estancia en Sudáfrica, han nutrido este trabajo y que, de algún modo, forman una parte imprescindible de él. También quiero mencionar el imprescindible, y quizás invisible y espontáneo, apoyo mutuo que nos hemos brindado entre mis compañeras y amigas del máster realizando cada una nuestros TFM. Pero especialmente, quiero agradecer la implicación e interés de las y los estudiantes de la UFS que compartieron sus experiencias conmigo en esta investigación, y de la cual, son las verdaderas protagonistas.

Con esta motivación y contexto, los objetivos del presente TFM quedan establecidos del siguiente modo:

- Entender la experiencia de las y los estudiantes en el SRC como un proceso de aprendizaje experiencial en la Educación Superior más allá del aula.
- Analizar los posibles efectos del aprendizaje en las y los estudiantes del SRC desde el EdC en términos de bienestar y agencia.
- Reforzar el rol potencial del SRC en la Educación Superior como espacio transformador de práctica política dentro de la universidad en Sudáfrica.

1.2.LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA POLÍTICA ESTUDIANTIL EN SUDÁFRICA

La UFS es una de las 26 universidades públicas de Sudáfrica y está situada en la provincia del Estado Libre, en el centro del país. Fue formada durante la colonización británica en 1904 con el nombre de *Grey College School* y renombrada en 1906 como *Grey University College*. El crecimiento progresivo del nacionalismo afrikáner durante la antigua Unión Sudafricana (1910-

1961) y la normalización legal del Apartheid¹ en 1948 llevó a que en 1950 la recién reconocida *University of the Orange Free State* sustituyera el inglés como lengua oficial por el afrikáans. Posteriormente, con la caída del régimen del Apartheid a principios de los 90', la universidad volvió a adoptar el inglés, junto al afrikáans, como lengua oficial en 1993 y fue renombrada en 2001 con su nombre actual. La UFS cuenta con tres campus – Bloemfontein², Qwaqwa y South – y más de 40.000 estudiantes (University of the Free State, 2019).

La ley nacional que regula la UFS como institución de Educación Superior en términos de principios, estructura, gobernanza y financiamiento es el Libro Blanco de la Educación Superior de Sudáfrica de 1997, el cual ha marcado desde finales de los 90' el cambio de modelo de la Educación Superior en Sudáfrica:

“La transición de Sudáfrica del Apartheid y el gobierno de las minorías a la democracia requiere que todas las prácticas, instituciones y valores existentes sean observados nuevamente y replanteados en términos de su idoneidad para la nueva era. La Educación Superior desempeña un papel central en el desarrollo social, cultural y económico de las sociedades modernas. Hoy en día, en Sudáfrica, el desafío es corregir las desigualdades del pasado y transformar el sistema de Educación Superior para servir a un nuevo orden social, satisfacer las necesidades nacionales apremiantes y responder a nuevas realidades y oportunidades. Debe sentar las bases para el desarrollo de una sociedad de aprendizaje que pueda estimular, dirigir y movilizar las energías creativas e intelectuales de todas las personas para enfrentar el desafío de la reconstrucción y el desarrollo” (Department of Education, 1997: 3).

La UFS toma este mandato y considera que *“una universidad transformadora en Sudáfrica será una que luche por la justicia social en todo lo que haga”*, entendiendo que la justicia social *“en el contexto sudafricano cubre la noción de compensar a aquellos que han sufrido discriminación y exclusión”* (University of the Free State, 2018a: 2). Además, la UFS a través del área de *Student Affairs* se propone *“crear una experiencia de vida estudiantil socialmente justa lo cual propicia éxito académico, compromiso y pensamiento crítico”* (Student Affairs, 2017: 5). De hecho, parte de esa responsabilidad recae sobre el propio SRC, que debe *“en general potenciar la vida estudiantil”* a través del *“desarrollo de actividades y estructuras estudiantiles que mejoren el aprendizaje”* (University of the Free State, 2011: 6).

El SRC es la estructura de representación estudiantil en el sistema de gobernanza de la UFS. Según Klemenčič, Luescher y Jowi (2015), la representación estudiantil *“se refiere a las estructuras formales y los procesos de elección o designación de representantes estudiantiles para hablar y actuar en nombre del colectivo de estudiantes en el sistema de gobernanza de una institución o sistema de Educación Superior”* (Klemenčič et al., 2015: 9).

La integración del SRC en la UFS se da en el área de *Student Affairs*, encargada de la relación entre la propia universidad y las y los estudiantes, así como de *“desarrollar e implementar*

¹ Sistema de segregación racial en Sudáfrica en el periodo 1948-1992

² Capital judicial de Sudáfrica

programas co-curriculares y actividades y servicios que ofrezcan experiencias verdaderamente humanizadoras de la vida diaria" (Student Affairs, 2019: 5). En ella se establece la estructura del SRC con los objetivos de servir y representar a la comunidad estudiantil, liderar su transformación, mejorar su entorno, promover su representación y desarrollar las estructuras necesarias para ello. De esta manera, reconoce su autoridad y autonomía en el ejercicio de la representación estudiantil. La formación del SRC se compone de (12) personas elegidas por la Comunidad Estudiantil y (9) designadas por los Consejos Estudiantiles³ por un período de un año, asignando a cada una de ellas y ellos un rol (University of the Free State, 2011). Por tanto, el SRC es el espacio formal dentro de la universidad donde las y los estudiantes pueden participar políticamente por medio de la representación, siendo elegidos o designados.



Figura 1. Rol de los miembros del SRC

Fuente: Elaboración propia a partir de *Constitution of the SRC. UFS (2011)*

Pero la política estudiantil es entendida como un concepto que va más allá de la representación, puesto que aglutina todas las actividades políticas realizadas por las y los estudiantes (Luescher, 2005) y más concretamente las que se dan en Educación Superior (Luescher, 2015). Además de los estudios referidos a procesos de elección, negociación y gobernanza en los que se engloba la representación estudiantil, se encuentran también estudios sobre política estudiantil que tratan los fenómenos de protestas y manifestaciones, es decir, los referidos al activismo estudiantil (Klemenčič et al., 2015).

El activismo estudiantil comprende normalmente las actividades políticas de la comunidad estudiantil de carácter informal, extraordinarias, orientadas a temáticas más allá de la universidad y de oposición al sistema. Son fenómenos minoritarios, dentro de la totalidad de estudiantes, y de características variadas según el contexto en términos de potencial de incidencia e ideología política. De algún modo suelen encontrarse vinculados a estudiantes activados políticamente de

³ Los Consejos Estudiantiles son estructuras de liderazgo estudiantil en diferentes áreas

las ramas de ciencias sociales y humanidades (Altbach, 2007). Según Luescher (2015): “el término ‘activismo’ necesariamente evoca la idea de compromiso político a través de la acción pública” (Luescher, 2015: 4).

La representación y el activismo estudiantiles son por tanto consideradas “dos caras de la misma moneda”, siendo su distinción no solo conceptual, sino histórica. Si la representación estudiantil está confinada al espacio del sistema de Educación Superior, el activismo estudiantil puede operar de manera independiente, trascendiendo las fronteras de la universidad en términos de temática y localización (Klemenčič et al., 2015).

En el contexto sudafricano la evolución de ambas caras ha marcado el actual carácter de la política estudiantil, la cual pasó de caracterizarse por protestas multitudinarias de gran impacto en los años del Apartheid (Luescher & Mugume, 2014) a actividades que estabilizaban el sistema de Educación Superior en los años 90 y principios del 2000 (Cele & Koen, 2003). En esos años, las protestas perdieron eficacia, puesto que no resolvían los problemas reales, como la exclusión académica y financiera y la descolonización del currículum académico (Cele & Koen, 2003), sino que únicamente liberaban la tensión de las y los estudiantes generando un efecto de “inestabilidad tolerada” (Koen, Cele, & Libhaber, 2006). Ese cambio vino apuntalado por la formación de un sistema político multipartidista a nivel nacional tras la caída del Apartheid. El activismo se vio desplazado y sustituido por los actores de la representación limitando el alcance e impacto de la política estudiantil. Esto se produjo, por un lado, por el aumento de la institucionalización de la política estudiantil en los procesos de toma de decisiones y, por otro lado, por la reorganización del rol de las y los estudiantes en la política nacional a través de los partidos políticos (Luescher & Mugume, 2014). Cele y Koen (2003) previeron que esta situación, acompañada de un crecimiento en las tensiones sociales, era inestable.

Finalmente, esta previsión se vio resuelta en 2015 con el surgimiento de movimientos como el #FeesMustFall, un movimiento estudiantil espontáneo a raíz del aumento de las tasas universitarias pero que hizo suya también la lucha por la descolonización del currículum académico (Luescher, Loader, & Mugume, 2017). La nueva tendencia a un activismo estudiantil más fuerte tras la época estabilizadora es una prueba más de la existencia de problemas no resueltos y arrastrados desde el siglo XX pese a más de 25 años de democracia. Algunas de las causas de las últimas protestas estudiantiles han sido el abarrotamiento en las aulas, el alojamiento inadecuado, el déficit de recursos bibliográficos, el acceso desigual, la desigualdad racial y la debilidad de los mecanismos de financiación (Muswede, 2017).

Cele y Koen (2003) destacan las características que ha tenido el SRC en Sudáfrica que permiten contextualizar su rol y su relación con el activismo estudiantil dentro de la política estudiantil sudafricana: (1) su papel controvertido en términos de reconocimiento, legitimidad y capacidad combativa, (2) la influencia de las organizaciones estudiantiles y partidos políticos en la propia estructura del SRC, (3) su posicionamiento en la lucha antirracista y decolonial y (4) su manera de ejercer la política estudiantil (Cele & Koen, 2003).

El contexto de la UFS, como universidad en proceso de transformación de la experiencia estudiantil, y del SRC, con su papel controvertido respecto al activismo, servirán de base para la elección del marco teórico que se presentará en el próximo apartado, así como del diseño de la estrategia metodológica y la elaboración del análisis.

2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA y MARCO TEÓRICO

Para la elaboración del marco teórico se ha recurrido a la revisión bibliográfica, por un lado, de una teoría de aprendizaje que permita definir como se entiende el proceso de aprendizaje a analizar y, por el otro lado, de un enfoque multidimensional que permita un análisis que mire en el proceso los efectos transformadores del aprendizaje.

La conceptualización del proceso de aprendizaje se ha realizado a través de la Teoría del Aprendizaje Experiencial (TAE) de David Kolb (Kolb & Kolb, 2013). La elección de esta teoría descansa sobre su carácter holístico y multidimensional, el rol principal que otorga a la experiencia en un proceso de aprendizaje y su visión del aprendizaje como un proceso cíclico, relacional y contextual.

El análisis de este proceso de aprendizaje como posible proceso transformador es aportada por el EdC, el cual aporta un marco de análisis con el que identificar elementos de bienestar y agencia que se ven incrementados por el proceso de aprendizaje identificado y que permitirán entender su potencial transformador a través de la deliberación pública y la agencia crítica (Robeyns, 2005).

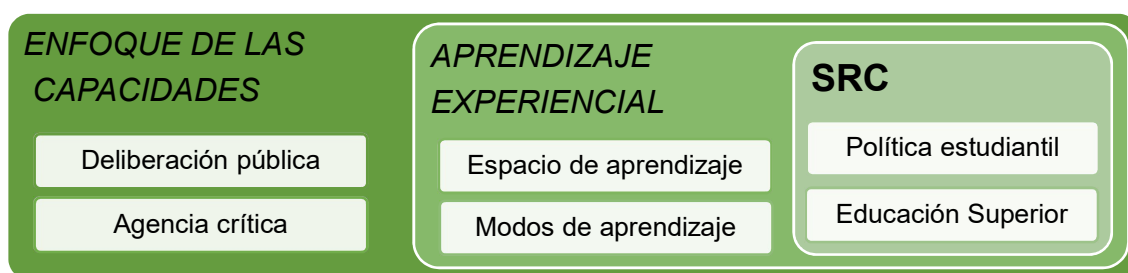


Figura 2. Esquema general del marco teórico
Fuente: Elaboración propia

2.1. LA TEORÍA DEL APRENDIAJE EXPERIENCIAL

La Teoría del Aprendizaje Experiencial (TAE) de David Kolb descansa sobre algunas teorías desarrolladas durante el siglo XX por diversos autores como: el empirismo radical de William James, la educación experiencial de John Dewey, la investigación-acción de Kurt Lewin, el constructivismo de Jean Piaget y la teoría sociocultural de Lev Vygotsky. Por medio de estas teorías, que otorgan a la experiencia un rol fundamental en un proceso de aprendizaje y al conocimiento que se adquiere a través de él, la TAE es construida como una teoría que presenta un modelo holístico y multidimensional de un proceso de aprendizaje basado en las siguientes proposiciones (Kolb & Kolb, 2013):

- El aprendizaje se entiende mejor como un **proceso**, no en términos de resultados
- Todo aprendizaje es **reaprendizaje**.

- El aprendizaje requiere de la resolución del conflicto entre modos de **adaptación** al mundo dialécticamente opuestos.
- El aprendizaje es un proceso **holístico** de adaptación al mundo.
- El aprendizaje es el resultado de transacciones sinérgicas entre la persona y el **entorno**.
- El aprendizaje es el proceso de creación de **conocimiento**.

En este trabajo, se toman dos elementos de la TAE que permiten identificar y analizar un proceso de aprendizaje: (1) el espacio de aprendizaje, entendido como un espacio de vida en el que se produce un aprendizaje situado, y (2) los modos de aprendizaje, entendidos como las formas de captar y transformar la información de la que nace el aprendizaje (Kolb & Kolb, 2013).

2.1.1.El espacio de aprendizaje

Dado el carácter holístico y multidimensional de la TAE, en esta teoría se considera que el espacio de aprendizaje está compuesto de diferentes dimensiones (física, cultural, institucional, social y psicológica) que se condicionan mutuamente favoreciendo o perjudicando el aprendizaje (Kolb & Kolb, 2017). Adicionalmente, la TAE basa el concepto de espacio de aprendizaje principalmente en las siguientes teorías:

- El **espacio de vida** de Kurt Lewin. Para Lewin (1951) las personas y su entorno son variables interdependientes que condicionan el comportamiento humano a través de una función que depende de ambas variables. De esta manera, el espacio de vida es entendido como el entorno donde las personas tienen experiencias de manera subjetiva que condicionan su vida. En la TAE, un espacio de aprendizaje es un espacio de vida, puesto que concibe que el aprendizaje se da a través de la interpretación de la realidad de cada individuo de manera que queda marcado por la subjetividad personal. Por ello, desde un punto de vista educativo, no puede plantearse la generación de espacios de aprendizaje si no se comprende el espacio de vida donde se quiere dar, de manera que se ha de “definir el espacio de aprendizaje en términos de la experiencia del que aprende” (Lewin, 1951 en Kolb & Kolb, 2017).
- La teoría del **aprendizaje situado** de Jean Lave y Etienne Wenger. Para Lave y Wenger (1991), el aprendizaje es un intercambio entre la persona y el entorno social. De este modo, el espacio de aprendizaje no es necesariamente un espacio físico, sino la interpretación de las experiencias de un individuo con su entorno social. Esta idea, coherente con el concepto presentado anteriormente como espacio de vida, pone en valor la existencia de las comunidades de práctica, las cuales se forman de manera que “tienen una historia, normas, herramientas y tradiciones de práctica”. La participación en la comunidad de práctica será la que permita el aprendizaje puesto que “el conocimiento radica, no en el individuo, sino en la comunidad de práctica”. Esta teoría permite extender el espacio de aprendizaje de la TAE más allá de los espacios formales e informales de educación, permitiendo su utilización en espacios de práctica a través de la participación

en la comunidad donde se encuentra el conocimiento (Lave & Wenger, 1991 en Kolb & Kolb, 2017).

A modo de resumen, en la TAE el espacio de aprendizaje es un espacio de vida en el que queda enmarcado todo aprendizaje de manera subjetiva. Además, este aprendizaje es situado en un contexto, es decir, depende de la relación entre las personas y su entorno social la cual es potenciada por la participación en la comunidad. A continuación, se plantean los modos de aprendizaje como los modos de acceder al conocimiento en el espacio de aprendizaje.

2.1.2. Los modos de aprendizaje

La relación necesaria que se establece entre las personas y su entorno está condicionada por dos tensiones duales respecto a la información que se maneja en la generación de conocimiento. Por un lado, en la primera tensión dual se identifican dos modos opuestos de captar la información – la experiencia concreta (EC) y la conceptualización abstracta (CA) – los cuales responden a la tensión entre lo concreto y lo abstracto. Por otro lado, en la segunda tensión dual se identifican dos modos opuestos de transformar la información – la observación reflexiva (OR) y la experimentación activa (EA) – los cuales responden a la tensión entre la reflexión y la acción (Kolb & Kolb, 2013).

La experiencia concreta (EC) es una situación vivida en la cual se capta información del entorno de manera directa y espontánea. Puede requerir cierta predisposición a dejarse llevar por los sentidos y las emociones, así como a verse expuesto a diferentes situaciones. La observación reflexiva (OR) es un proceso a largo plazo en el cual se transforma la información recibida combinando diferentes puntos de vista con el propio. Suele requerir cierta calma y tranquilidad, el tiempo necesario y el espacio adecuado para darse. La conceptualización abstracta (CA) es un proceso mental en el que se capta y estructura la información a través de modelos teóricos generados previamente. Suele requerir una capacidad amplia de representación y manejo de datos de manera analítica. La experimentación activa (EA) es una acción o conjunto de acciones realizadas voluntariamente en la que se transforma la información teórica en práctica con el fin de testearla. Suele requerir compromiso e implicación, así como iniciativa (Kolb & Kolb, 2013).

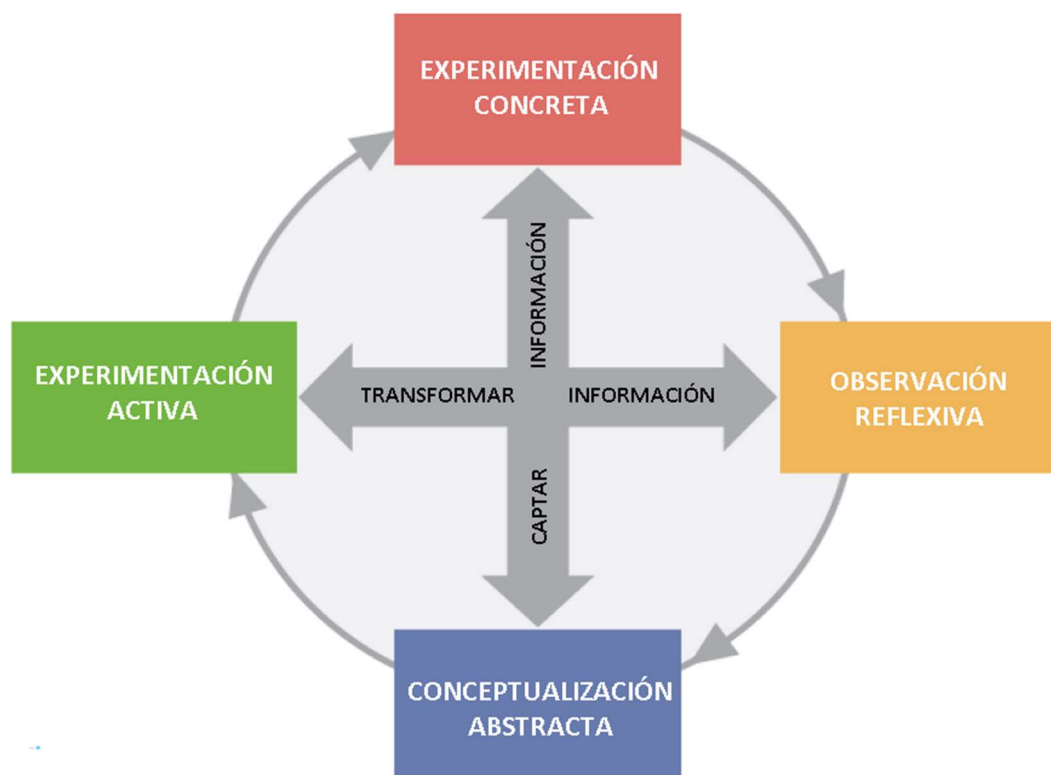


Figura 3. Ciclo de aprendizaje experiencial
Fuente: Elaboración propia a partir de (Kolb & Kolb, 2013)

La concepción cíclica del proceso de aprendizaje se forma a través de estos cuatro modos de aprendizaje, bien sea de manera consciente o espontánea. Estos cuatro modos pueden conectarse entre ellos pudiéndose iniciar el ciclo desde cualquier modo. A modo de ejemplo: *iniciando* el proceso de aprendizaje en la EC, se *experimenta* una situación que suministra nueva información del entorno y permite *imaginar* nuevos escenarios a partir de la información nueva. Esto lleva a la OR, que transforma la información mediante *reflexión* y *análisis*. La nueva información transformada por la OR puede ser utilizada en la CA para *pensar* nuevos modelos teóricos que permitan la toma de *decisiones*. La EA utilizará la información analítica de la CA para, mediante la *acción*, testearla, pudiendo dar lugar así a un nuevo escenario desde el que *iniciar* una nueva EC. La identificación y uso de cada modo de aprendizaje dependerá de cada persona en base a dos procesos conocidos como acentuación y flexibilidad de aprendizaje.

2.1.3. Acentuación y flexibilidad

Los patrones y preferencias de uso de los modos de aprendizaje para cada individuo dependen de los ciclos de aprendizaje experiencial vividos en el pasado mediante un proceso conocido como **acentuación**. Según Kolb y Kolb (2013:27) la acentuación condiciona como nos enfrentamos a una nueva situación determinando el rango de oportunidades que observamos y, por tanto, las decisiones que tomamos (Kolb & Kolb, 2013). Por ello, los modos de aprendizaje no se conceptualizan como rasgos personales inamovibles sino como hábitos de aprendizaje formados por la experiencia (Kolb & Kolb, 2017).

Pero estos hábitos pueden ser moldeados por la **flexibilidad de aprendizaje**, entendida como la capacidad de adaptación del uso de los modos de aprendizaje (EC, OR, CA y EA) al espacio de aprendizaje. De esta manera, la flexibilidad de aprendizaje puede permitir abrir el espacio de aprendizaje a un uso más holístico y sofisticado de los modos de aprendizaje que el que se da por la acentuación. La flexibilidad es, por tanto, un proceso de perfeccionamiento del uso de cada modo de aprendizaje a cada situación. A diferencia de la acentuación, es identificado como un proceso de expansión de las oportunidades de aprendizaje a las que se puede optar y, por tanto, de un conocimiento más profundo a la hora de tomar decisiones. (Kolb & Kolb, 2017).

2.2. EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES

El EdC es un marco normativo iniciado por el economista Amartya Sen y ampliado por la filósofa Martha Nussbaum desde el cual poder conceptualizar de manera multidimensional los elementos que definen el bienestar humano, la justicia y el desarrollo. Pese a ser utilizado mayoritariamente en las áreas del desarrollo, el análisis económico, la política social y la filosofía política, cuenta con un carácter multidisciplinar que lo hace versátil en su uso en otros campos como la educación (Boni, 2010). De este modo, su uso en la academia es muy variado, desde aportaciones filosóficas a otras teorías hasta aplicaciones prácticas en casos empíricos (Robeyns, 2005).

2.2.1. Capacidades

Como elemento principal del enfoque, y objeto del espacio evaluativo, se encuentran las capacidades, entendidas como “lo que las personas son capaces de hacer o ser de manera efectiva” y que, “tras reflexionar, valoran” (Robeyns, 2005). Es importante destacar el significado de esta breve definición a la hora de identificar capacidades:

- Debe ser algo que la persona es capaz de hacer o ser de manera **efectiva**, es decir, la capacidad de hacer o ser debe poder ser consumada en una acción o estado real en el contexto al que pertenece la persona (Sen, 1999b), (Nussbaum, 2000).
- Debe ser algo sobre lo que la persona ha **reflexionado**. Esta reflexión requiere que las personas hayan podido dedicar tiempo a pensar en ello tanto a nivel individual como en diálogo colectivo y democrático (Sen, 2009). En palabras de Nussbaum (2000:33): “La justicia toma prioridad en la reflexión social”. Esto implica que no pueden considerarse como capacidades los anhelos y deseos, así como tampoco las preferencias derivadas de la conformidad y el hastío, conocidas como preferencias adaptativas (Sen, 1984).
- Debe ser algo que la persona, por el motivo que la reflexión aporte, **valore** como algo positivo para sí misma, pero sin generar daño o perjuicio a los demás o, incluso, considerando que es positivo para otras personas (Sen, 1999b).

Las capacidades son, por tanto, las oportunidades reales de hacer o ser lo que se valora y, en el caso de que estas oportunidades sean consumadas de manera efectiva, pasarán a ser acciones o estados específicos conseguidos: los funcionamientos. En el EdC, los funcionamientos y las

capacidades se conciben como los fines del bienestar diferenciándolos como libertad de bienestar (capacidades) y bienestar conseguido (funcionamientos). De este modo, una de las bases teóricas de este enfoque radica en diferenciar estos fines (capacidades y funcionamientos) de los medios utilizados para conseguirlos, aunque esta distinción en ocasiones sea difusa (Robeyns, 2005).

Por otro lado, el EdC considera que existen elementos que, sin ser necesariamente medios y/o fines, facilitan o dificultan la transformación de los medios a los fines. Son los denominados factores de conversión personales, sociales y ambientales (Sen, 1999b).

2.2.2. Bienestar y agencia

Pero existe otro elemento en el EdC que aporta la componente activa y dinámica del proceso: la agencia. Si las capacidades hacen referencia a la libertad de oportunidad, la agencia apunta a la libertad de proceso. La transformación de medios a fines no se da de manera estática y espontánea al cumplirse las condiciones necesarias de medios y factores de conversión. Para que la transformación sea efectiva requiere de agentes, es decir, de personas y colectivos que, mediante su acción, generen las condiciones de medios y factores de conversión necesarios para la transformación en capacidades y/o funcionamientos (Sen, 2009).

Ante la pregunta “¿Capacidades y/o funcionamientos de quién?”, cabe destacar que el ejercicio de la agencia es una decisión del propio agente, el cual actúa con el fin de contribuir al cambio que desea. Estos cambios no solo contemplan los fines del bienestar personal, sino cualquier objetivo que el agente considere razonable y del cual toma responsabilidad de ello (Crocker & Robeyns, 2009 en Boni & Walker, 2016). De esta manera el ejercicio de la agencia no es, necesariamente, orientada a lo individual sino a lo colectivo, lo que puede generar la reducción del propio bienestar. Para Sen (2009:289), poseer una ventaja “ineludible” puede generar la obligación y la responsabilidad de actuar como agentes de cambio orientados hacia el bienestar de aquellos en desventaja (Sen, 2009).

Por tanto, la agencia es indispensable para el proceso de transformación al mismo nivel que el propio bienestar, siendo ambos términos la base de la libertad. Por ello, el EdC distingue también entre la libertad de agencia y la agencia conseguida (Sen, 2009). En la figura 4 se representan los diferentes conceptos del EdC vistos hasta ahora y la relación entre ellos.

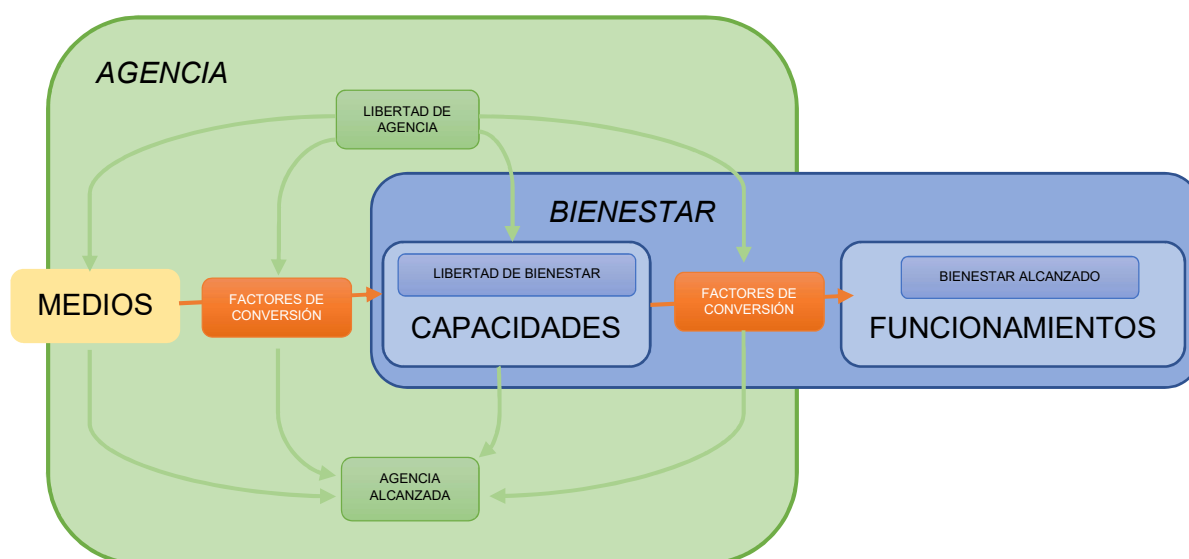


Figura 4. Esquema del Enfoque de las Capacidades
Fuente: Elaboración propia a partir de (Robeyns, 2005)

2.2.3. Agencia crítica

La agencia cobra múltiples facetas más allá de implicar únicamente acciones orientadas al cambio. Según Kabeer (1999:438): “también abarca sentido, motivación e intención”, por lo que “puede tomar forma de regateo y negociación, engaño y manipulación, subversión y resistencia, así como un proceso de reflexión y análisis más intangible y cognitivo” (Kabeer, 1999). Por ello, para poder concretar más a fondo la agencia que se da en el SRC se va a recurrir al concepto de agencia crítica.

Drèze y Sen (2013) identifican que la libertad de agencia debe ejercerse de manera que evalúe de manera crítica y poniendo en duda las normas y valores hegemónicos que existen. De este modo la agencia realmente estará capacitada para “combatir las desigualdades de todo tipo” (Drèze & Sen, 2013). Por tanto, es importante el ejercicio de una agencia crítica, ya que puede “activar a las personas en desventaja a encontrar las causas de las (des)ventajas que viven, determinar sus propios intereses de desarrollo y enfrentarse a las desigualdades estructurales” (Poveda & Roberts, 2017:18).

Por otro lado, Conradie y Robeyns (2013) encuentran una relación entre las aspiraciones personales y la agencia. Destacan el papel que juegan las aspiraciones de las personas a la hora de definir las capacidades de cada individuo, así como a fomentar la agencia necesaria para alcanzarlas. Consideran que esto se produce debido a que la reflexión que se realiza como agente sobre las aspiraciones, estimula la conceptualización de capacidades y desbloquea el ejercicio de la agencia, provocando la motivación necesaria para vivir nuevas experiencias orientadas a la expansión de capacidades (Conradie & Robeyns, 2013).

Las aspiraciones pueden entenderse como las esperanzas de conseguir algo y que, necesariamente, conllevan cierta incertidumbre sobre su cumplimiento. Pueden darse tanto a nivel individual como colectivo y son influenciadas por el contexto relacional, social y cultural. Por ello, no son características de cada individuo, sino construcciones que se dan a lo largo del mismo proceso de generación, reflexión, pensamiento y expresión de éstas, de manera que son reformuladas y adaptadas por la experiencia. Las aspiraciones son, por tanto, dinámicas, contextuales e influenciadas por las experiencias que se tienen, las cuales informan sobre nuevas aspiraciones o readaptan las existentes (Conradie & Robeyns, 2013).

Walker (2018) encuentra que el ciclo definido por Conradie y Robeyns (2013) es clave para definir la manera en la que la universidad puede fomentar la agencia crítica y la expansión de capacidades a través de la facilitación de experiencias que enriquezcan las aspiraciones de las y los estudiantes (Walker, 2018).



Figura 5. Ciclo de las aspiraciones dinámicas
Fuente: Elaboración propia a partir de (Walker, 2018)

De esta manera, la universidad puede y debería trabajar para desarrollar las aspiraciones de todos los estudiantes puesto que “las aspiraciones pueden ayudarnos en esta tarea de revelar que valoramos y por qué, y qué esperamos en y a través de la Educación Superior como un espacio creador o limitador de aspiraciones” (Walker, 2018:124)

2.2.4. Deliberación pública

Otro elemento que puede ser relevante en un espacio político como el SRC, y que es clave en el enfoque de Sen, es el de deliberación pública. Sen nunca ha sido partidario de la generación de una lista universal de capacidades puesto que considera que las capacidades deben emerger de la argumentación pública (Sen, 2005 en Walker, 2019). Por este motivo, se considera que la incorporación al debate público de las voces subalternas e históricamente relegadas puede aportar nuevas visiones sobre justicia e igualdad y que las estructuras desde las que se formulan políticas deben garantizar la libertad política y el funcionamiento democrático (Boni & Walker, 2016).

La democracia es considerada así un elemento valioso para el ejercicio de la deliberación pública y, por tanto, para la identificación de capacidades. Primero, cuenta con un valor intrínseco, puesto que tal y como indica Sen (1999:7): “La participación social tiene un valor intrínseco para la vida humana y el bienestar. Impedir la participación en la vida política de la comunidad es una de las mayores privaciones” (Sen, 1999). Las personas pueden considerar valioso el propio hecho de tener la libertad de participar políticamente, lo cual se consigue a través de la democracia.

Segundo, la democracia tiene un valor instrumental, puesto que permite llevar las demandas de un mayor número de personas a los puntos de toma de decisión política. Para Sen (1999) esto lleva a que las estructuras de gobierno deben “ser responsables y rendir cuentas” (Sen, 1999).

Tercero, se identifica un valor constructivo en la democracia asociado a las relaciones y diálogos que se dan entre diferentes personas en las estructuras de gobierno. En palabras de Sen (1999:7): “la democracia da a los ciudadanos una oportunidad de aprender uno de otro” (Sen:1999). De esta manera, a través del aprendizaje relacional producido durante los procesos deliberativos, se forman los valores y las prioridades de la comunidad, así como un conocimiento mayor sobre sus necesidades, derechos y obligaciones (Sen, 1999).

Finalmente, este nuevo conocimiento colectivo permite acercarse a dar respuesta a algunas de las cuestiones que David Crocker plantea relevantes en la Educación Superior: (1) la elección de agentes y participantes, (2) la elección de proceso y toma de decisiones, (3) la elección entre agencia y bienestar, (4) la elección entre funcionamientos y capacidades, (5) la elección entre bienestar actual y bienestar futuro y (6) la elección de valores (Crocker, 2008 en Boni & Walker, 2016).

De esta manera, el EdC puede ser un marco válido para analizar la experiencia de las y los estudiantes del SRC en un contexto de Educación Superior, puesto que según Boni y Walker (2016:71): “La educación es valiosa por su contribución democrática; puede enseñarnos a razonar y deliberar con otros de una manera informada y crítica” (Boni & Walker, 2016).

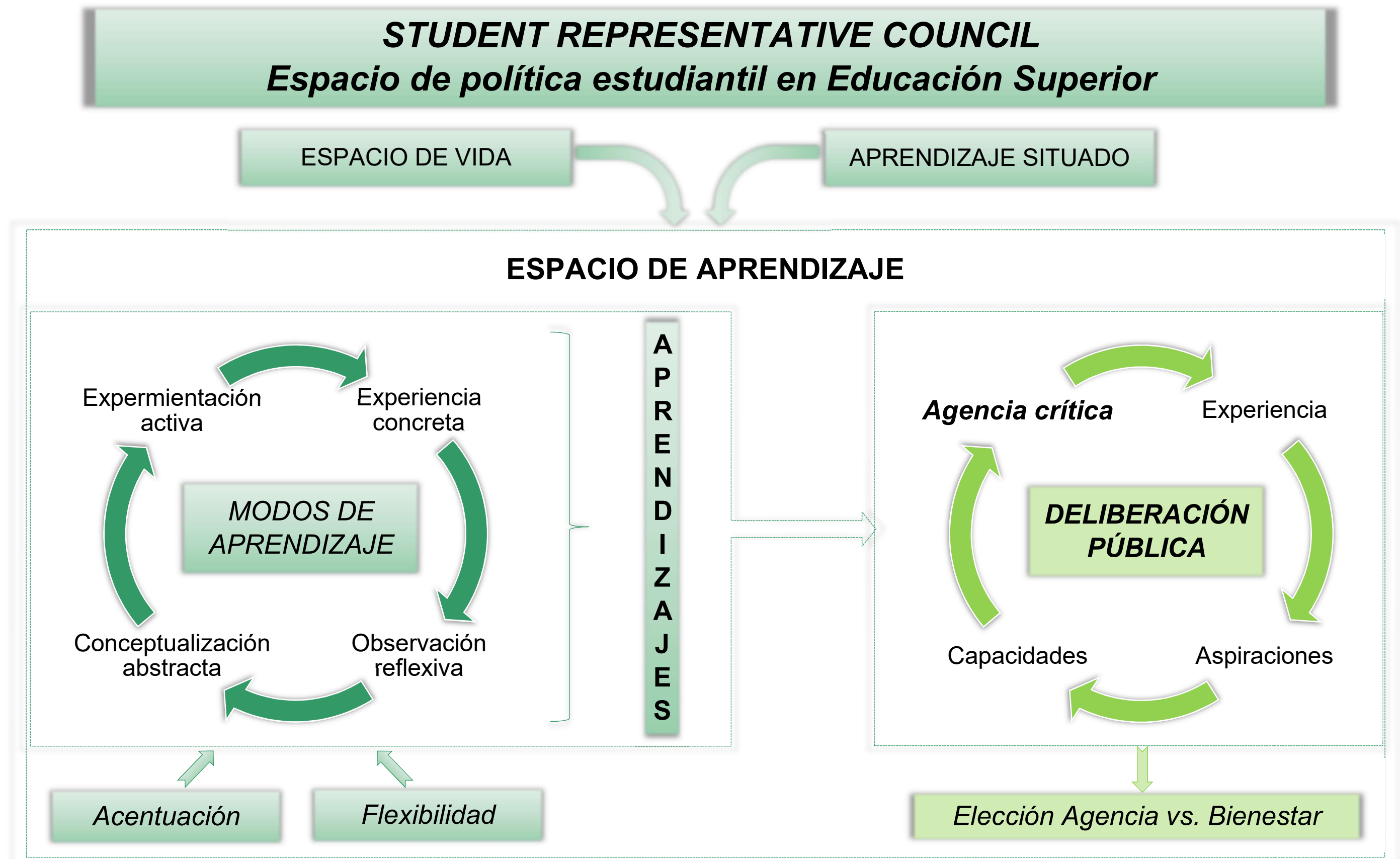


Figura 6. Marco teórico
 Fuente: Elaboración propia

3. METODOLOGÍA

En relación con los objetivos planteados y el marco teórico elaborado se han formulado las siguientes preguntas de investigación que guiarán la estrategia metodológica.

- ¿En qué medida la experiencia en el SRC es un proceso de **aprendizaje experiencial** en Educación Superior fuera de las aulas?
- ¿Cuál es el efecto que producen los aprendizajes en las y los estudiantes en el ejercicio de la **representación estudiantil** y la **participación política** en el SRC?
- ¿Cómo estos efectos operan en la transformación de los miembros del SRC en términos de **bienestar** y **agencia**?

En este apartado se explicará y justificará lo referente al proceso metodológico llevado para dar respuesta a estas preguntas. Para ello, se comenzará planteando el plan de investigación que se llevó a cabo durante el periodo de prácticas. Posteriormente, se expondrá una revisión sobre los métodos más comunes utilizados en la literatura respecto al tema y se planteará la estrategia metodológica elegida para abordarlo acorde a las preguntas de investigación y el marco teórico presentados en el anterior apartado. Tras esto, se expondrán y justificarán las técnicas utilizadas y su desarrollo, así como las consideraciones éticas y sesgos que se dieron.

3.1. PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN

El programa de investigación llevado a cabo para el presente TFM ha sido parte del plan de trabajo de las prácticas externas realizadas en la UFS entre los meses de septiembre y diciembre de 2018. De esta manera, desde un inicio se planteó un cronograma para las prácticas, el cual corresponde con la primera fase de la investigación en la que se desarrolló parte de la revisión bibliográfica, el diseño inicial, la metodología y un primer pre-análisis que dio lugar a unos primeros hallazgos que fueron expuestos en un seminario de discusión con algunas de las personas entrevistadas y *outsiders*.

ACTIVIDAD	QUINCENA	MES					
		Sept.	Octubre		Noviembre		Dic.
		2^a	1^a	2^a	1^a	2^a	1^a
A1	Revisión de la bibliografía asociada al EC y Educación Superior, así como la comprensión de la visión de la UFS.						
A2	Planteamiento y discusión con la tutora de la entidad sobre un tema de investigación en línea con los proyectos actuales del centro.						
A3	Realización del diseño de la investigación utilizando el EdC como marco teórico central, así como la selección de la estrategia metodológica más idónea.						
A4	Obtención de datos mediante las técnicas seleccionadas en la metodología y acordes a consideraciones éticas						
A5	Elaboración de un informe final, borrador del futuro TFM, sobre el trabajo realizado durante la estancia con el análisis e interpretación de los primeros hallazgos de la investigación						
A6	Realización de un seminario de discusión sobre el trabajo realizado durante la estancia como devolución de resultados						

Tabla 1. Programa de investigación en la UFS

Fuente: Elaboración propia

La segunda fase de la investigación, realizada entre Godella y Valencia durante el primer semestre de 2019, incluye la continuación del trabajo de la primera fase junto con la codificación de los datos, el análisis, la obtención de evidencias, la elaboración de conclusiones y recomendaciones y la elaboración de este documento. Además, esta segunda fase ha entrado en diálogo con la primera, replanteando el diseño original y readaptando la investigación conforme avanzaba.

3.2. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Según Twala (2018:140) los estudios en política estudiantil en Sudáfrica suelen realizar “interpretaciones etimológicas de la consciencia política de los estudiantes a lo largo del tiempo”, pero “sin usar narrativas o testimonios orales de aquellos que estuvieron involucrados” (Twala, 2018). Sin embargo, se encuentran algunos ejemplos recientes que sí interpretan movimientos como el #FeesMustFall como una experiencia vivida por las y los estudiantes a través de sus testimonios (Mathebula & Calitz, 2018). En el caso planteado en esta investigación se pretendía comprender e interpretar la experiencia vivida durante el SRC como un proceso de aprendizaje individual y/o colectivo en el que no solo el contexto explique el proceso. Por ello se consideró necesario conocer los testimonios de las y los protagonistas.

En el caso de los estudios asociados a procesos de aprendizaje experiencial que utilizan la TAE, existe una cantidad ingente de estudios de aplicación diversa dada su interdisciplinariedad. Vistos de manera global, estos estudios responden a la lógica de entender los espacios de aprendizaje formales como espacios de aprendizaje experiencial en los que los diferentes modos de aprendizaje pueden moldearse por el educador para optimizar el aprendizaje en las diferentes áreas. Los resultados de estos estudios, tanto cualitativos como cuantitativos, son normalmente agrupados para obtener datos cuantitativos respecto a las tendencias de los estilos de aprendizaje para cada área del conocimiento (Kolb & Kolb, 2013). Sin embargo, esta investigación pretendía comprender el rol de la experiencia en la transformación individual y/o colectiva a través del aprendizaje. Por ello, el uso de la TAE debía tener un enfoque metodológico que permitiese leer esta experiencia, lo que ha distanciado esta investigación de la mayoría de los estudios que usan la TAE, ofreciendo un uso innovador de esta teoría menos enfocado a la aglomeración de datos estadísticos significativos.

Respecto a los estudios sobre el EdC, Robeyns (2005) resalta la diferencia en la orientación metodológica que puede surgir entre los paradigmas de los que parten Amartya Sen y Martha Nussbaum (Robeyns, 2005). El enfoque de Sen está más orientado al razonamiento económico y a la aplicación cuantitativa empírica y medida, como se ve reflejado en el uso de índices como el Índice de Desarrollo Humano (IDH) (Bonini, 2018). Sin embargo, el modelo de Nussbaum es más humanístico, con un enfoque narrativo con el que entender e interpretar las esperanzas, deseos, aspiraciones, motivaciones y decisiones de las personas (Robeyns, 2005). Sin entrar a catalogar este trabajo en uno de los dos enfoques, se consideró más oportuno el enfoque de Nussbaum respecto a la metodología. Esto permitiría comprender e interpretar los conceptos de bienestar y agencia desde la experiencia y subjetividad de las y los estudiantes del SRC.

Por todo ello, esta investigación se aborda desde un paradigma interpretativo según el criterio de Corbetta (2007). Por un lado, un enfoque ontológico constructivista dota de valor a los significados atribuidos por las y los estudiantes que fueron miembros del SRC, y por el otro lado, se asume un relativismo por el que la realidad es múltiple y compleja de manera que los significados serán diferentes entre sí. De este modo el enfoque epistemológico asume la ausencia de objetividad siendo el investigador quien, por medio de su relación con los miembros del SRC, intenta interpretar y comprender los significados subjetivos de las y los estudiantes respecto a su experiencia. Una metodología acorde a este paradigma será la que permita la interpretación por medio de la empatía e interacción entre investigados e investigador (Corbetta, 2007).

Según el criterio de Summer y Tribe (2008), el método para la implementación de la estrategia metodológica ha sido el estudio de caso, particularizado en el proceso de aprendizaje experiencial de miembros del SRC de la promoción 2016-2017. Se han realizado un limitado número de observaciones con el fin de obtener significados más profundos en lugar de resultados estadísticamente significativos (Summer & Tribe, 2008). En base a esto, y siendo una estrategia de carácter interpretativo-comprensivo, se ha optado por una metodología cualitativa para la

generación de los datos, que serán analizados desde el EdC y a través de la TAE. Además, dado el carácter dialógico y hermenéutico de un proceso de aprendizaje experiencial, se propone un enfoque participativo a la investigación con el que los miembros del SRC puedan discutir las primeras conclusiones por medio de un espacio de reflexión colectiva, apropiándose en parte de la investigación y dotando de mayor robustez a los resultados.

3.3. TÉCNICAS

Primero, con la idea de conocer la visión de la UFS respecto a la temática tratada se realizó una revisión de fuentes secundarias de la UFS y del SRC. Posteriormente, y acorde a un paradigma interpretativo, las preguntas de investigación y el marco teórico, se eligió como técnica la entrevista cualitativa. Posteriormente, y como parte de la metodología, se aprovechó la realización del seminario de discusión como forma de realizar una devolución de resultados.

De esta manera la estrategia metodológica comenzó con la búsqueda de una muestra que reflejase la política estudiantil en el campus de Bloemfontein. Se comenzó siguiendo un criterio de muestreo intencional en el que las características de la muestra fueran relevantes para las preguntas de investigación (Bryman, 2012). Por ello, en un primer momento se pensó en contactar con las diferentes organizaciones estudiantiles que hay en el campus. Pero esta opción quedó descartada debido al tiempo de estancia de las prácticas, puesto que en tres meses no se consideró viable realizar el contacto y generar la relación de confianza necesaria con los posibles participantes para la realización de la investigación.

De este modo, se optó por contactar con un grupo más accesible y que también conociese la realidad política del campus: el SRC de 2016-2017. Esta promoción contaba con ciertas características que la hicieron idónea para responder las preguntas de investigación:

- Eran la promoción de estudiantes que formó el SRC tras las protestas del movimiento #FeesMustFall. Algunas de ellas habían formado parte del movimiento, por lo que podían aportar una visión más amplia tanto desde la representación como del activismo estudiantil.
- Era una promoción que había terminado su período en el SRC hacía más de un año, por lo que se asumía que podían haber contado con un tiempo suficiente para haber reflexionado sobre su experiencia.
- Se tenía acceso a su información de contacto por medio del área de *Student Affairs* y su posible disponibilidad en el campus, ya que algunas de ellas continuaban como estudiantes de grado, máster o doctorado.

Con el caso de estudio planteado y la muestra elegida se procedió a realizar las técnicas de recogida de datos que se detallan a continuación.

3.3.1. Revisión documental

En esta etapa se tomaron documentos referentes a la perspectiva de la UFS y del área de *Student Affairs* al respecto de la política estudiantil y, más concretamente, sobre la representación estudiantil y la experiencia de las y los estudiantes.

Como primera toma de contacto con la realidad a estudiar se analizó la postura oficial de la UFS respecto a conceptos que pudieran relacionarse con el tema de esta investigación como bienestar, transformación, conocimiento, gobernanza o valores. Además, era importante analizar como entiende la transformación la UFS en términos de aprendizaje, experiencia del alumnado y gobernanza. Por ello los tres siguientes documentos fueron analizados:

- *Strategic plan 2018-2022. UFS.*
- *Integrated transformation plan 2017. UFS.*
- *Strategic plan 2017-2022. UFS Student Affairs.*

La información aportada por estos documentos ha servido para nutrir diferentes partes del trabajo como el contexto, la comprensión del caso, las conclusiones y las recomendaciones cumpliendo su función de asistir en la elección de los objetivos y la metodología de esta investigación (Race, 2008).

3.3.2. Entrevista cualitativa

El uso de la entrevista cualitativa en esta investigación se ha considerado clave para poder profundizar en los testimonios y reflexiones de los actores principales del proceso de aprendizaje a analizar, así como su visión sobre las posibles transformaciones que hubieran podido ocurrir en dicho proceso.

Dentro de los tipos de entrevista cualitativa – estructurada, semiestructurada y no estructurada – se ha tomado como referencia para su diseño la forma semiestructurada puesto que permite “al investigador mantener cierto control sobre la dirección y el contenido a discutir, así como a los participantes ser libres de elaborar y tomar nuevas direcciones, pero relacionadas con la entrevista” (Cook, 2008).

El diseño de la entrevista semiestructurada (ANEXO I) fue elaborado basándose en los cuatro modos de aprendizaje de la TAE. De esta manera se pretendía orientar la experiencia vivida en el SRC como un espacio de aprendizaje, pero permitiendo que emanasen las categorías significativas que posteriormente serían analizadas desde el EdC. Los diferentes bloques de la entrevista fueron reforzados con preguntas concretas a modo de guion, pero no utilizadas de manera cerrada como en una entrevista estructurada como puede verse en una de las transcripciones (ANEXO II).

Con los datos de contacto de la muestra y diseñada la entrevista, el proceso de realización de entrevistas ha venido marcado por el intento de generar confianza y empatía con el sujeto tal y como indica Corbetta (2007:361): “Para obtener la plena colaboración del sujeto, el entrevistador

debe lograr establecer una relación de confianza con el mismo, no como profesional, sino como persona” (Corbetta, 2007).

De este modo se envió un mail de presentación a todos los miembros (20) del SRC 2016-2017. En este primer contacto se informó sobre el investigador, la investigación, por qué habían sido seleccionados y como sería la entrevista (ANEXO III). Este mail, de carácter formal, fue contestado por una única persona, la cual ayudó a identificar las personas más relevantes para el tema de investigación con las que contactar, generándose un muestreo por bola de nieve (Morgan, 2008). El criterio que se tuvo en cuenta a la hora de elegir los participantes fueron los siguientes:

- Eran las personas que el primer contacto reconocía como más relevantes para la temática de la investigación.
- Eran personas que todavía mantenían una relación con la UFS, lo cual significaba que estaban vinculados a la vida académica como estudiantes o investigadores.
- Estaban involucrados, de algún modo, con ONGs, partidos políticos o servicio comunitario.

De esta manera, las personas seleccionadas fueron contactadas de una manera más informal por medio de mensajes de WhatsApp y cuyo poder de convocatoria fue mayor, obteniéndose una respuesta positiva por parte de todas. Siguiendo el criterio de generación de confianza se propuso un espacio de acercamiento previo a la entrevista, el cual consistió en una primera reunión informal de 15 minutos en el lugar que eligiesen del campus. Esta reunión fue planteada con dos objetivos: el primero sería aportar toda la información sobre el investigador, tanto profesional como personal, que fuera relevante para la generación de confianza con el participante. El segundo sería conocer el perfil del entrevistado y tener una idea previa de su visión e implicación con el tema de investigación de cara a preparar la entrevista.

Finalmente, se realizaron ocho entrevistas a diferentes perfiles durante los meses de octubre y noviembre de 2018 de forma paralela a las reuniones de 15 minutos según la disponibilidad de las entrevistadas. Todas las entrevistas fueron realizadas en una sala de reuniones cedida para tal uso por parte del centro de investigación en el edificio Benito Khotseng del campus de Bloemfontein de la UFS. Ya que la entrevista cualitativa no busca la generación de datos estandarizados y documentados que justifiquen la realidad social (Corbetta, 2007), se considera suficiente la realización de las ocho entrevistas para comprender la realidad social a analizar. En la Tabla 2 se muestran los perfiles de las ocho personas entrevistadas, así como de qué manera accedieron al SRC y el tiempo que estuvieron en el cargo.

Código	SEXO	Tipo de acceso	Función en el SRC	Duración
E1	Mujer	Designación	Posgrado	8 meses
E2	Hombre	Designación	Internacional	8 meses
E3	Hombre	Elección	Presidencia	5 meses
E4	Mujer	Elección	Secretaría	5 meses
E5	Mujer	Designación	Residencia dentro del campus	8 meses
E6	Mujer	Designación	Residencia fuera del campus	8 meses
E7	Mujer	Elección	Transformación	5 meses
E8	Mujer	Elección	Tesorería	5 meses

Tabla 2. Listado de personas entrevistadas
Fuente: Elaboración propia

3.3.3. Seminario de discusión

Tras finalizar la etapa de realización de entrevistas, y tal y como indicaba el plan de trabajo de las prácticas, se debía realizar un seminario de discusión del trabajo realizado durante la estancia a finales de noviembre de 2018. De esta manera, se aprovechó la realización de este seminario en el centro para invitar a las entrevistadas y que pudiesen participar activamente en el debate que tendría lugar tras la presentación. De las ocho personas entrevistadas, todas fueron invitadas y cuatro de ellas asistieron a la presentación-debate.

La motivación de esta decisión vino inspirada por la necesidad de aportar la componente dialógica al proceso de investigación que diera robustez a los futuros resultados. La participación de las personas entrevistadas permitiría contarles de primera mano cuales estaban siendo los primeros hallazgos para que pudieran matizar y/o corregir cualquier punto en el que no coincidiesen.

Por otro lado, este espacio de debate pretendía ser un espacio de reflexión conjunta, no solo entre los entrevistados, sino con las otras personas asistentes a la presentación, de manera que se generasen diálogos entre los actores principales del proceso y *outsiders*.

3.4. CONSIDERACIONES ÉTICAS y SESGOS

Respecto a las consideraciones éticas que hayan estado presentes en la metodología, se ha partido de que existen responsabilidades por parte del investigador con los participantes en términos de rendición de cuentas, forma de acceder a la información, anonimato, confidencialidad, privacidad, seguridad, etc (Preissle, 2008). Por tanto, como parte del proceso del *Ethical Approval* que exigía la UFS para la realización de la investigación en el campus, se

entregó a todos los participantes una hoja de información sobre la investigación (ANEXO IV) y una hoja de consentimiento (ANEXO V) que firmaron de manera voluntaria y debidamente informados antes de realizar las entrevistas.

Finalmente, este proceso de investigación no queda ajeno a contener en su interior sesgos que condicionan y limitan tanto el proceso metodológico como el diseño general de la investigación. Siguiendo el criterio de Chambers (2006), fueron identificados los siguientes sesgos: estacional, espacial, profesional, de seguridad y personal (Chambers, 2006).

Los sesgos espacial, profesional y de seguridad, han estado presentes desde el origen de la investigación. La búsqueda del caso de estudio, los lugares de realización de las técnicas e, incluso, el día a día del investigador durante las prácticas giró en torno al campus universitario como espacio de investigación. Adicionalmente, el carácter investigador de las prácticas ha vinculado la investigación a la universidad como entidad de acogida, así como la garantía de espacio seguro que ofrecía el campus en comparación con otras áreas de la ciudad (Martínez, 2016).

La existencia de un sesgo personal es difícil de medir en qué medida ha condicionado la investigación. Se intentó que la primera reunión informal sirviera para amortiguar este sesgo, puesto que el investigador es un hombre blanco occidental que recién comenzaba a conocer el contexto de la política estudiantil sudafricana. Pese a ello, se asume que la diferencia cultural, especialmente en el idioma, pueda haber introducido sesgos en la interpretación y comprensión de la realidad tanto en la realización de las entrevistas como en su traducción al castellano.

Un último sesgo que mencionar es el estacional. El tiempo de la estancia de prácticas fue un condicionante en la definición de esta investigación, tanto en contenido como en procedimiento. Por un lado, la elección del SRC como caso de estudio vino condicionado por la viabilidad de acceso a este colectivo. Por otro lado, la elección de otras técnicas más participativas, como un taller participativo, fue descartada por falta de tiempo.

4. EVIDENCIAS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentará la discusión de las evidencias encontradas en los datos obtenidos a través de las técnicas descritas en el apartado anterior. Todo ello será relacionado con las preguntas de investigación y el marco teórico seleccionado para el análisis. De este modo, se identificarán dos fases de análisis. El primero irá enfocado a dar respuesta a la determinación del espacio del SRC como un espacio de aprendizaje experiencial. En la segunda parte del análisis, se identificará el efecto transformador del aprendizaje en el proceso de participación política y representación estudiantil a través de la deliberación pública y la agencia crítica. Todas las citas empleadas en la discusión, así como el resto de las citas de las entrevistas utilizadas en el análisis y de las cuales emanan las categorías, han sido traducidas al castellano, pudiendo leerse en su versión original (ANEXO VI, VII y VIII).

4.1. LA EXPERIENCIA COMO APRENDIZAJE

4.1.1. El SRC como espacio de aprendizaje: subjetividad y participación

De cara a comprobar si puede definirse el SRC como un espacio de aprendizaje, se encuentra que la mayoría de las entrevistadas indican de manera explícita que la experiencia en el SRC ha supuesto un cambio en su comportamiento como expresan cuando dicen que *“ni siquiera te das cuenta de que estás cambiando como persona hasta que miras tu año anterior y dices: vale, estas cosas no las solía hacer antes”* (E2). Además, algunas de ellas destacan que ese cambio ha sido en términos positivos puesto que *“estar en el SRC para mí fue algo que contribuyó tremendamente a mi crecimiento personal, mi confianza en mí misma, mi habilidad para articular y analizar situaciones, mi habilidad para ver cosas desde distintas perspectivas”* (E8). Destacan además el papel que juega la subjetividad de cada persona a la hora de vivir la experiencia y la cual determina el cambio de vida de cada una de ellas, como resalta una de ellas: *“sí es la misma experiencia yo creo que depende de las personalidades, pero en general, yo creo que nadie acaba igual, acabas siendo una persona diferente”* (E5).

Por otro lado, para la UFS *“la experiencia estudiantil debe continuar mejorándose tanto dentro como fuera del aula”* puesto que *“los estudiantes todavía viven el entorno universitario como no simpático, hostil, huraño, excluyente, inseguro y discriminatorio”* (University of the Free State, 2018b:2) La UFS, por tanto, es consciente de la necesidad de contar con un entorno universitario que mejore la experiencia de los estudiantes. Además, la participación en la comunidad está asociada y es inseparable al propio rol que desempeñan los estudiantes como miembros del SRC, ya que la UFS reconoce al grupo formado por las y los estudiantes como *“la comunidad de estudiantes”* de la cual han de ser miembros las y los representantes estudiantiles del SRC (University of the Free State, 2011).

En relación con ese entorno y la participación en él, la experiencia de los miembros del SRC es contada por alguna de ellas como una cuestión de exposición a la realidad del entorno universitario al que pertenecen: *“mis percepciones sobre la sociedad, mis percepciones sobre la gente - ¿por qué la gente hace cosas? – han cambiado enormemente después de eso porque estuve expuesto a esta cosa cuando la gente habló sobre ello”* (E6). También se resalta que el efecto de esa exposición es la generación de un nuevo conocimiento puesto que *“tú tienes esa exposición (...) a los problemas sociales. ¿Qué está pasando en el campus? Tienes acceso a un conocimiento que las y los estudiantes no saben”* (E2). Consideran que ese conocimiento sobre la realidad difícilmente pudiera haberse obtenido en el espacio formal del aula: *“Creo que lo que he adquirido en el SRC no es nada que haya adquirido en una clase”* (E7).

Pero esta exposición no es nueva para todas ellas. Algunas de ellas destacan la importancia de haber participado anteriormente en otras experiencias políticas. Puede reconocerse la experiencia en SASCO como una de ellas puesto que *“con SASCO siempre nos presentamos a las elecciones cada año. Siempre queremos participar en la gobernanza porque tenemos la creencia de que nos ayuda a influir mejor cuando estamos en la gobernanza porque el SRC obviamente es el máximo órgano de decisión”* (E4), o el caso de estudiantes que participaron en el SRC anteriormente como asistentes, ya que declaran que *“algunos de los desafíos no empiezas conociéndolos cuando eres candidato (...). Es una ventaja si ya eres un miembro activo porque la mayoría de los desafíos que conoces es porque eres un estudiante asistente”* (E8).

Por todo ello, se deduce que la subjetividad asociada a un proceso experiencial como el SRC lleva a una modificación positiva del comportamiento de las personas que se encuentran en ese espacio y que puede así ser considerado un espacio de vida. La exposición al entorno universitario por medio de la participación política genera un nuevo conocimiento situado sobre los problemas sociales difícilmente posible en el aula. Ambas evidencias llevan a poder considerar el SRC como un espacio de aprendizaje (Kolb & Kolb, 2013).

4.1.2.El ciclo de aprendizaje del SRC: dificultades para la asimilación

La manera en la que se vive la experiencia del SRC genera cierto choque ante lo que se va conociendo sobre la universidad y sus problemas estructurales, como se deduce cuando dicen que *“era la primera vez que nos dábamos cuenta de que hay estudiantes que duermen en nuestros aseos. Y eso era una realidad, era algo que nadie nos contó que íbamos a vivir”* (E1). También se destaca que la forma de vivir la experiencia depende de la implicación de cada uno, puesto que *“no ganas automáticamente la experiencia, o no aprendes automáticamente hasta que tomas la iniciativa de hacer algo”* (E2).

Por otro lado, destacan que la posibilidad de reflexionar es algo que el espacio del SRC no favorece, ya que la urgencia del día a día no permite disponer de espacios de reflexión, lo que se constata cuando expresan que *“no teníamos tiempo de entender ¿qué estoy haciendo aquí?”* (E1). En muchos casos, la realización de la entrevista cualitativa fue la primera ocasión que tuvieron para reflexionar sobre la experiencia del SRC de manera individual: *“todo pasó muy*

deprisa por lo que no tuve tiempo de pensar sobre la totalidad de la experiencia (...). No he pensado realmente ni un poco sobre ello. Así que ha estado bien” (E5).

Esta reflexión fue reconocida como un ejercicio positivo, como se ve en algunos testimonios que indican que *“estoy contenta de haber tenido esta oportunidad, me volvió atrás (...) y me hizo darme cuenta de lo lejos que he llegado a nivel individual. Gracias por esta oportunidad. Fue realmente bueno reflexionar” (E6).* De este modo, la ausencia de la reflexión podría haber supuesto cierta dificultad para la generación de una verdadera conceptualización que diera significado a la experiencia vivida, ya que algunos reconocían que ya de por sí *“es muy difícil conceptualizar una experiencia vivida” (E3).*

Pese a ello, se encuentra que los aprendizajes que se iban dando a lo largo del proceso del SRC iban incidiendo en sus decisiones y acciones tal y como se ve cuando expresan que *“tuve que decidir ‘¿estoy dispuesto a asumir la culpa en favor de las y los estudiantes?’ Y dije que sí. Dije ‘voy a rendir cuentas por ellos porque eso es lo que te enseña el SRC” (E1).* Esto también se ha visto reflejado en otras experiencias que han vivido posteriores al SRC, al expresar que *“creo que es la lección que aprendí. Y es una lección que me está ayudando en estas experiencias que estoy teniendo ahora” (E5).*

De esta manera, no se reconoce que el SRC, pese a ser un espacio de aprendizaje favorezca los modos de aprendizaje observación reflexiva (OR) y conceptualización abstracta (CA). Sin embargo, sí se encuentran muy presentes los modos de aprendizaje experiencia concreta (EC) y experimentación activa (EA) (Kolb & Kolb, 2013).

4.1.3. La flexibilidad de aprendizaje: una necesidad de adaptación

El aprendizaje a lo largo de la experiencia depende de las vivencias pasadas y de los procesos de aprendizaje que cada una ha tenido, como se identifica cuando expresan que es importante *“entender que la gente es diferente y tiene diferentes procesos de pensamiento. Lo que creen, es lógico para ellos, y tú como persona también tienes tu propio tipo de pensamiento” (E5).* Este hecho lo identifican como un elemento con el que han tenido que lidiar durante el proceso del SRC, como puede reflejarse en miembros que venían de un pasado activista: *“cuando vas a la oficina tú estás en modo ‘soy un activista’. (...) Vamos a tratar con este problema de (des)registro muy rápido... No funciona así” (E4).*

De esta manera, muchas de ellas identifican que el nuevo entorno del SRC, requiere una adaptación por parte de ellas de cara a poder cumplir su rol como representantes estudiantiles, puesto que *“la situación o las circunstancias alrededor requerían de mí ser un cierto tipo de persona o ser una cierta versión de mí misma, y ahora esa versión de mí misma está construida sobre otra versión” (E5).*

Identificar la necesidad de esta adaptación – *“estar en el SRC requiere que realmente entiendas que no todo va a salir a tu manera y está bien, está realmente bien, no está mal del todo” (E7)* - lleva a que modifiquen su visión – *“fue un momento de cambio, fue un momento donde aprendí.*

Fui capaz de desaprender y fui capaz de reaprender” (E3) - y, por tanto, a que aprendan nuevas formas que les permitan decidir mejor como actuar en el SRC – “te abres a aprender más, a ser más sensible a las necesidades de la gente, a ser más empática, a ser más cuidadosa y no estar tan absorta en ti misma y a aprender a sacrificarte y ver que tu sacrificio vale la pena. Si eso significa que necesitas sacrificar tus estudios por el bienestar de alguien, o por su seguridad, entonces aprendes esas cosas” (E1).

De esta manera, la acentuación queda patente en las diferencias de partida de cada una de ellas como SRC, independientemente de un pasado más o menos activista. Este hecho genera unas expectativas sobre su rol como representantes estudiantiles que en algunos casos puede llegar a la frustración. El posible incumplimiento de las expectativas iniciales les obliga a ser flexibles en sus acciones (EA y EC) y a asimilar (OR y CA) la información de la experiencia para aprender a manejarse en el SRC (Kolb & Kolb, 2013).

4.2. EL APRENDIZAJE COMO TRANSFORMACIÓN

A raíz de lo expuesto en el primer análisis, se presenta a continuación un listado con los principales aprendizajes que se han dado gracias a la participación en el SRC, a través de la acentuación y la flexibilidad, indicando los modos de aprendizaje utilizados.

MODOS	APRENDIZAJES	CITAS
CA	Posicionamiento ideológico	<i>"Casi solidificó mis creencias (...), cambió mi percepción de ciertas cosas y ahora tengo un entendimiento sólido de qué realmente pienso y casi como qué ideología sigo."</i> (E5)
EA	Funcionamiento del sistema de gobernanza	<i>"Tienes expectativas, (...), entonces aprendes el sistema y hay un montón de ensayos repetidos."</i> (E8)
EA	Habilidades para el espacio político	<i>"Realmente sabes como tratar con la administración y el Consejo, ha influenciado mi vida muchísimo."</i> (E6)
EA	Liderazgo y rendición de cuentas	<i>"Para mí fue en ese momento cuando dije: ahora entiendo de qué va el liderazgo."</i> (E7)
EA	Política = activismo + representación	<i>"Cuando vas a la oficina tú estás en modo 'soy un activista'. (...) Vamos a tratar con este problema de (des)registro muy rápido... No funciona así."</i> (E4)
EC	Problemas sociales y realidad del campus	<i>"Es el conocimiento que gané en términos de que es lo que las y los estudiantes realmente pasan y los problemas sociales que están en juego en nuestra sociedad."</i> (E2)
EC	Sacrificio	<i>"Aprender a sacrificarse y ver que tu sacrificio vale la pena."</i> (E1)
OR	Confianza en una misma	<i>"La experiencia del SRC realmente me dio confianza para alcanzar lo que sea que estés motivado a hacer."</i> (E2)
OR	Diversidad de opiniones	<i>"Entender que la gente es diferente y tienen diferentes procesos de pensamiento. Lo que creen, es lógico para ellos, y tú como persona también tienes tu propio tipo de pensamiento."</i> (E5)
OR	Empatía y sensibilidad	<i>"te abres a aprender más, a ser más sensible a las necesidades de la gente, a ser más empática, a ser más cuidadosa y no estar tan absorta en ti misma."</i> (E1)

Tabla 3. Aprendizajes en el SRC

Fuente: Elaboración propia

En este segundo análisis se presentará el efecto transformador del aprendizaje experiencial del SRC con relación a su función como representantes estudiantiles en la estructura de gobernanza de la universidad. De manera más concreta, se pretende profundizar sobre los efectos del aprendizaje en deliberación pública y democracia en este contexto y el valor que supone para un representante estudiantil adquirirlo. Además, este efecto sobre la deliberación pública será ampliado discutiendo sobre como afecta a las aspiraciones, las capacidades y la agencia.

4.2.1.El valor de la deliberación pública

Valor constructivo

En un primer lugar, se encuentra que la situación de partida es considerada por algunos miembros como una situación desigual en la relación con los miembros de la administración de la universidad, que llevan años adaptados al espacio de deliberación, lo que se deduce cuando destacan que *“cuando empezamos como miembros del SRC, (...) no estás preparado para las reuniones con la administración y todo eso, no estás acostumbrado a ese entorno”* (E8). Esta relación, en ocasiones ha podido no ser del todo fructífera para un ejercicio justo de deliberación pública, como se ve cuando se expresa que *“no estás del lado de la administración, así que (...) era una lucha. Nunca ibas a una reunión con los directores y en poco tiempo íbamos ambos a priorizar a las y los estudiantes”* (E7).

En ese momento se deduce que impera la necesidad de poder mejorar en el trato con la administración como representantes estudiantiles. Pese a que al principio declaran que *“hubo una especie de transición de gran confusión oral”* (E6) entre ellas y ellos como SRC, consideran que se necesita de un trabajo en equipo y una relación más cercana y de apoyo mutuo, tal y como indican al decir: *“como unión, no podíamos ayudarnos más entre nosotras”* (E6).

De hecho, para poder adaptarse a la realidad del SRC, es necesaria una reconceptualización sobre qué significa ser miembro de la comunidad estudiantil como su representante, ya que *“ahora has aprendido a ser parte de una sociedad mejor y a crear una sociedad mejor”* (E1). Esta afirmación invita a plantear no solo la formación del valor de “mejor sociedad”, sino a tener herramientas para ser capaz de alcanzar dicho objetivo a través de la deliberación pública. Esta formación de valores queda también reflejada cuando se expresa que *“no sabía lo que la justicia social realmente significaba. No tenía entendimiento sobre la justicia social y las injusticias. Para mí, la mayor curva de aprendizaje por encima de todo”* (E3).

Valor instrumental

El valor instrumental de la democracia es reconocido de manera clara por la UFS y así lo expresa en las funciones que debe desempeñar el SRC como representante de los estudiantes: *“Objetivo 4.2. El SRC representa los intereses de la Comunidad Estudiantil en todas las representaciones e interacciones con las estructuras de la UFS”* (University of the Free State, 2011:6).

Pero el modo en que se formó el SRC en aquel contexto posterior al #FeesMustFall muestra el valor instrumental de la democracia como legitimador de la gobernanza de la universidad, lo que se deduce del mensaje que se lanzó a los nuevos miembros del SRC cuando empezaron: *“sois los únicos que estáis legitimados en este campus para ser líderes y sois los únicos reconocidos. Por favor, formar algo que vaya a abogar por las y los estudiantes en tiempo de necesidad”* (E1).

Este mandato es tomado con la responsabilidad que conlleva la representación estudiantil. Los miembros del SRC son conscientes que la base de su trabajo no puede estar nunca ajena a la realidad de la comunidad estudiantil. Esto es expresado cuando afirman que *“es muy peligroso*

cuando la comunidad estudiantil está desconectada de nosotras porque, entonces, perdemos el contacto con lo que está pasando en terreno” (E4). Tal es así que consideran que desde su posición como representantes existe margen de maniobra para actuar e intentar mejorar la vida de las y los estudiantes que representan: “Realmente sentí como si tuviera un nivel de poder en mis manos que podía usar para hacer las cosas mejores para la gente” (E5).

De algún modo, la representación estudiantil es interiorizada más profundamente por los miembros del SRC, llegando a trascender la mera representación a un concepto más amplio como lo es la idea de liderazgo, como se puede deducir cuando plantean que *“cuando representas gente, representas a todos como líder. Cargas con las aspiraciones de la gente que representas” (E3). De esta manera, su rol como representantes estudiantiles solo tiene valor si está ligada a la voz del resto de estudiantes: “Mi voz solo es poderosa en la medida en la que estoy hablando con las y los estudiantes” (E7).*

Valor intrínseco

Finalmente, el hecho de poder haber aprendido a manejarse en los procesos de deliberación con la administración queda como un aprendizaje que valoran muy positivamente, como algunas expresan: *“te sientes muy segura cuando transitas en ese espacio, (...) porque ya sabes como tratar con la gente, sabes realmente como tratar con la administración y el Consejo. Ha influenciado mucho mi vida” (E6).*

Gracias a este aprendizaje, son capaces de romper ciertas barreras relacionadas con su posición de estudiantes, jóvenes, o mujeres, como expresa una de ellas: *“estabas en un espacio donde interactuabas con un catedrático de 50-60 años y lograbas que cambiara de opinión” (E1). Otra de las entrevistadas también expresa la existencia y valor de este aprendizaje: “te sientas ahí y debes discutir con ese catedrático. Y aunque él sabe 50 veces más que tú, debes estar ahí y tener la confianza de decir: ‘Le escucho, pero este es mi argumento’ (E4).*

El sentimiento de responsabilidad ante lo que significa ser representante estudiantil vuelve a tener valor, no solo por su uso instrumental, sino por lo que representa para ellos contar con este aprendizaje como algo que ya forma parte de su persona, puesto que consideran que *“esa habilidad es mi responsabilidad. Necesito hacerlo. Si no lo hago nadie más lo hará. Y no estoy haciendo esto porque tengo que hacerlo, estoy haciendo esto porque me representa. Esa habilidad la llevo ahora en mí” (E5).*

Este aprendizaje cobra, intrínsecamente, un valor que no solo marca su experiencia en el SRC, sino futuras prácticas políticas que tengan, puesto que algunas de ellas consideran que *“si tienes la capacidad de liderazgo, mantienes tu sistema de valores intacto, entonces, serás capaz de manejar que es lo que está pasando ahora mismo en el mundo” (E6).*

Por todo lo anterior se encuentran evidencias que apuntan a que algunos de los aprendizajes marcados anteriormente generan un efecto positivo en el desarrollo de la capacidad de deliberación pública que los lleva a valorar el ejercicio de representación estudiantil, como forma

democrática por su valor constructivo, instrumental e intrínseco (Crocker, 2008 en Boni & Walker, 2016; Drèze & Sen, 2013). En la Figura 7 tabla se indican los aprendizajes que más han influenciado a la deliberación pública.



Figura 7. Aprendizajes para la deliberación pública
Fuente: Elaboración propia

4.2.2. La elección de la agencia crítica por encima del bienestar personal

Aspiraciones

Otro de los aspectos que ha sido afectado por la experiencia se encuentra reconocido en las aspiraciones con las que comenzaron su etapa en el SRC. Se aprecia que la mayoría de ellos comparten la sensación de haber tenido unas expectativas demasiado altas respecto a su margen de acción como representantes estudiantiles: *“esperar ganar no era muy realista porque ciertos problemas eran más grandes que nosotras”* (E1).

De hecho, la frustración asociada a la imposibilidad de cumplir las expectativas genera cierta desafección, pero poniéndolas en contexto con la totalidad de su función representativa algunas mantienen cierta esperanza de cambio: *“la única expectativa que tienes es decepción, de verdad, pero también no te desanimas porque también tienes victorias”* (E1). Para algunas de ellas, es necesario aceptar y adaptarse a estas situaciones mediante un conocimiento más amplio del funcionamiento de la estructura de gobernanza de la universidad, como se entiende cuando dicen que *“primero tienes que aprender el sistema porque (...) cuando ves desde el terreno tú no sabes del sistema universitario. Puedes tener unas expectativas muy irreales.”* (E8).

Finalmente, este proceso de aprendizaje se observa que ayuda a conformar nuevas aspiraciones que permiten contemplar nuevas opciones: *“estoy más interesado en literatura africana, renacimiento africano, cómo hacer un renacimiento africano, cómo maximizar el potencial de África. Así que eso es en lo que estoy actualmente interesado por haber estado en el SRC”* (E3). Pero también se produce una reformulación de las aspiraciones anteriores a través de la experiencia del SRC: *“lo que me motiva a seguir es que realmente quiero ver una sociedad mejor. Siempre he querido ver una sociedad mejor, incluso antes del SRC, y después del SRC... incluso mucho más después del SRC”* (E3).

Capacidades

De algún modo, son conscientes que para participar en el SRC cuentan con capacidades que una parte de la comunidad estudiantil no posee, como se deduce cuando algunos expresan que *“hemos tenido nuestros conflictos en términos de finanzas y todo eso, pero no tan extremos como ellas y ellos”* (E1). En todo caso, no siempre fue así para todas y algunas de ellas sí conocen de primera mano la privación de capacidades a través de la injusticia: *“soy una persona que pude aprender de las injusticias desde muy pequeño”* (E3).

De esta manera, con diferentes trasfondos, las aspiraciones de las que parten no solo fueron transformándose a lo largo del proceso vivido en el SRC, sino que se fue generando un entendimiento mayor sobre como poder alcanzarlas, como expresan cuando dicen *“la experiencia del SRC realmente me dio confianza para alcanzar lo que sea que estés motivado a hacer”* (E2). Esta motivación conecta con la fuerte consciencia que tienen sobre la necesidad de conocer y resolver las necesidades de la comunidad estudiantil: *“la habilidad de empatizar con las y los estudiantes, ver como puedo ser parte de la solución y resolver parte del problema”* (E7).

A través de las aspiraciones y tras haber reflexionado con el paso del tiempo, encuentran de gran valor el haber podido conseguir como representantes estudiantiles ciertos logros. Esto queda reflejado cuando expresan: *“esos son realmente los momentos que hacen que te des cuenta de que lo que estás haciendo es muy grande, porque estoy haciendo posible que estudiantes sean capaces de acceder (a la universidad), por lo que pueden mejorar sus vidas y la de sus familiares”* (E4). La reflexión necesaria para poder entender el valor que dan a estas acciones, en algunas ocasiones fue identificado durante la entrevista: *“sentarse con alguien que no es de aquí, de Sudáfrica, o que está interesado en esto diciendo: ‘pero, ¿cómo te sentiste respecto a la experiencia?’, automáticamente dice que tiene valor lo que hice”* (E7).

De este modo, el papel que juega la experiencia en el SRC cuando es complementada con un tiempo de reflexión, hace llegar a valorar este tipo de acciones más incluso de lo que podían pensar al principio, como queda reflejado cuando algunas expresan que *“ahora entiendo, (...), creo sinceramente que (...) tu mejor valor en la vida es el efecto que tienes en otros”* (E7).

Por tanto, se encuentra que la capacidad de mejorar la vida de su comunidad a través de la representación estudiantil está presente y se expande durante la experiencia del SRC: *“Estaría más empoderado para alcanzar lo que quiero alcanzar para los estudiantes si estoy en el SRC”*

(E3). Esta capacidad, además de estar orientada al bienestar de la comunidad estudiantil, también es valorada a nivel individual por los miembros del SRC, puesto que consiguen confirmar su vocación de servicio y su rol en la universidad: *“Para los estudiantes, ver que estamos considerando la seguridad fue realmente increíble. (...) Por primera vez, realmente me siento una parte de la universidad y no solo ir a clase e irme”* (E6). Esta capacidad, orientada a la comunidad estudiantil a la que ellas y ellos pertenecen está estrechamente ligada a la agencia crítica que se expone a continuación.

Agencia crítica

Para poder alcanzar esta capacidad de mejorar la vida de su comunidad, teniendo en cuenta las dificultades del contexto de exclusión, el clima post-protesta y la rigidez de la estructura de gobernanza, algunas de ellas no contemplan otro camino que no pase por el ejercicio de la agencia, como expresan cuando dicen: *“es donde estuvo claro para mí que estoy aquí como agente de cambio y voy a hacerlo a cualquier coste. Estoy aquí como la voz de los sin voz”* (E1). Esta agencia es concebida de una manera mucho más compleja, puesto que requiere un trato con la administración que trasgrede la corrección y el buen trato: *“Realmente tienes que gritar, tienes que llorar, tienes que manipular, tienes que amenazar, tienes que... Lo que sea que tengas que hacer. Si esto puede ser feo, entonces, que sea feo. Pero tiene que ser hecho”* (E1).

La relación con la administración queda marcada por una sensación de que la lucha es inevitable, la cual es identificada como un problema asociado a la propia estructura de gobernanza y que limita las acciones del SRC: *“es realmente malo, (...) cada año luchas las mismas batallas, (...) Aunque la gente cambie, la estructura no está creciendo”* (E8). Por tanto, la componente crítica en el ejercicio de la agencia es, por encima de todo, necesaria para el posicionamiento de la representación estudiantil frente a la administración, puesto que *“tienes que luchar contra el sistema. Básicamente, eso es lo que es”* (E8).

La presencia de un pasado activista en algunos miembros del SRC es algo que no se ve únicamente en sus acciones como representación estudiantil, sino que es vista por algunas de ellas como la base en la cual descansan las aspiraciones y las motivaciones que les llevan a participar en el SRC: *“No sé cómo puedes desarrollar compasión o amor por la gente fuera del activismo porque cuanto más empiezas a ver tu sociedad o tu comunidad empiezas a ver que: ‘no, podríamos estar haciéndolo mejor, podríamos estar haciendo esto’* (E4).

Finalmente, puede verse que, pese a las dificultades, el ejercicio de la agencia crítica lleva a poder cumplir con algunas de las expectativas, reforzando mediante la práctica política y la deliberación pública el aprendizaje sobre su potencial para cambiar las cosas: *“La mayoría de lo que he aprendido en el SRC es que puedo hacer las cosas diferentes (...) no estaré ahí 24/7 pero hay siempre algo que puedo hacer”* (E8).

Elección bienestar-agencia

La decisión de optar por una agencia crítica a la hora de enfrentarse a la administración en el terreno de la deliberación es firme, aunque reconocen que *“no hay receta y no hay camino fácil*

para luchar contra algo tan grande” (E1). Pese a ello, presentan una perseverancia en su empeño por mantenerse y desempeñar su función de representantes de la comunidad estudiantil a costa de su propio bienestar como se deduce cuando expresan que “si significaba que iba a estar excluida académicamente, o que iba a ser mal tratada por mis tutores... Que así sea, porque estamos luchando algo más grande que nosotras mismas” (E1). De algún modo, las consecuencias del movimiento #FeesMustFall están presentes en esta decisión, puesto que representan a una comunidad estudiantil que se vio muy afectada: “después de dos años todavía no tenemos educación gratuita, solo tenemos estudiantes con antecedentes penales (...) y ahora te preguntas a ti misma como líder estudiantil ‘¿ahora qué?, ¿qué pasa ahora?’ Ya quedas intimidado” (E7).

Uno de los primeros aspectos que pone en riesgo su bienestar es en términos académicos, puesto que muchos de ellos ven como sus calificaciones se ven afectadas en relación con sus aspiraciones personales poniendo en peligro su capacidad de tener una vida académica y profesional plena: *“era mi visión mi primer año: Cum Laude, aprobar en tiempo récord y dejar la universidad e ir y trabajar. Pero a día de hoy, he tenido que extender un año mi grado y no estoy preocupado” (E3). De hecho, este ejercicio de agencia crítica reformula sus aspiraciones iniciales.*

Su exposición a la realidad de la comunidad estudiantil y el ejercicio de la agencia crítica provoca que también se resienta su bienestar social como estudiantes, puesto que *“eres líder, pero al mismo tiempo, puedes también ser víctima porque estás en lo público” (E2). Por ello, no solo ven afectada su faceta académica, sino también la capacidad de tener una vida social plena en el campus: “Se lleva todo, se lleva tu vida social, se lleva mucho de ti. Estás tan solo con el tiempo justo para tus estudios” (E8).*

Además, esto conlleva un perjuicio para su propia integridad personal, puesto que los niveles de estrés que requiere el ejercicio de la agencia crítica ponen en riesgo su capacidad de integridad emocional, como expresan cuando dicen: *“el primer período de SRC fue mentalmente desafiante y agotador, y comprometió mi entera existencia y aún no podía situarme dentro del SRC porque estábamos luchando. Así que, no tenías tiempo de entender: ‘¿Qué estoy haciendo aquí?’” (E1).*

Esto lleva a otro de los aspectos que vuelve a salir a la luz: la intensidad del día a día a la que se ven sometidos los miembros del SRC genera una falta de tiempo para reflexionar sobre sus acciones - *“estás justo entre batallas, estás constantemente en el campo de batalla. Por lo tanto, es lo que digo, si sobrevivías hoy, era suficiente” (E1).*

Por tanto, puede afirmarse que la elección que toman los miembros del SRC cuando deciden ejercer una agencia crítica tiene consecuencias negativas en su propio bienestar: *“SRC es necesario porque estamos en guerra. Y en la guerra hay bajas. Así que alguien tiene que morir, alguien tiene que sufrir, alguien tiene que quedar herido porque es la guerra. Y es real, y es nuestra realidad. Las cosas por las que estamos luchando son grandes cosas, están más allá de nosotras” (E1).*

Finalmente, la siguiente reflexión puede resumir que significó y significa día de hoy haber antepuesto su propio bienestar al ejercicio de la agencia crítica: *“Siempre he dicho que lo volvería a hacer, nunca lo haría dos veces, pero lo volvería a hacer”* (E5).

Finalmente, existen evidencias que indican que los aprendizajes dados en el SRC han fomentado una agencia crítica a través de la reformulación y creación de aspiraciones y la identificación de capacidades (Walker, 2018). El intento de alcanzar las capacidades identificadas, orientadas a la comunidad estudiantil, fomenta una agencia crítica que implica la elección de sacrificar parte de su bienestar personal. Esto se traduce en una reducción de algunas capacidades personales relacionadas con lo académico, lo social y lo emocional (Crocker, 2008 en Boni & Walker, 2016). En la Figura 8 tabla se indican los aprendizajes que más han influenciado a la agencia crítica.



Figura 8. Aprendizajes para la agencia crítica
Fuente: Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

5.1. APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

La experiencia en el SRC es vivida como un cambio a nivel personal en términos de modificación del comportamiento y la formación de la persona que son actualmente. El cambio, valorado como positivo, está condicionado a la subjetividad e interpretación con la que cada una vive dicha experiencia en el entorno universitario. Las características del entorno universitario son clave para el proceso experiencial estudiantil tanto a nivel académico como el que se da fuera de las aulas. En el caso del SRC, la forma en la que sus miembros interactúan y se ven expuestos a la realidad del entorno condiciona la experiencia y genera un conocimiento que es inaccesible para un estudiante desde las aulas. Pese a que la experiencia previa en espacios de participación política similares favorece el proceso experiencial, la participación en el SRC es una participación más plena en la comunidad estudiantil, complementaria al activismo. De esta manera, la experiencia en el SRC puede ser entendida como un espacio de vida que se construye bajo la subjetividad y en el que se accede a un conocimiento situado en la comunidad por medio de la participación. Tal y como se planteaba en esta investigación, es posible definir la experiencia del SRC como un espacio de aprendizaje experiencial.

La experiencia concreta en el SRC comienza a generar ciertos conocimientos con relación a la realidad de la universidad en aquellos que se han querido implicar en la representación estudiantil. Pero es destacable como la propia experiencia no permite la realización de procesos de reflexión durante su desarrollo, lo que puede condicionar que la información tomada de la experiencia sea conceptualizada de una manera poco profunda en ideas que no han podido ser respaldadas por un proceso de reflexión. Pese a ello, el aprendizaje se sigue dando y es materializado en la toma de decisiones y realización de acciones que emprenden como miembros del SRC y que alimentan otros ciclos de aprendizaje de otras experiencias.

La subjetividad del aprendizaje pone de manifiesto la acentuación que han tenido a lo largo de su vida, provocando que cada uno empiece la experiencia del SRC desde visiones diferentes, especialmente aquellos que provienen de un pasado activista. Pero el contexto en el que se da el SRC y sus características como espacio de aprendizaje, acaba requiriendo una flexibilidad que permita a todas ellas mejorar en su forma de enfrentar el proceso del SRC y su acción como representantes estudiantiles.

5.2. DELIBERACIÓN PÚBLICA

Los aprendizajes asociados al SRC generan un efecto positivo en el desarrollo de la deliberación pública en una estructura democrática como es la gobernanza de la UFS. La diferencia de partida entre administración y miembros del SRC en términos de deliberación pública pone de manifiesto el valor constructivo de la democracia, puesto que mediante la práctica del día a día aprenden a

trabajar en equipo y en base a un apoyo mutuo del cual aprenden. De este modo, se generan valores respecto a lo que significa ser representante estudiantil y en cómo alcanzar una mejor sociedad.

El SRC alcanza un valor instrumental mayor como estructura democrática al darse en un contexto en el que el activismo vuelve a cobrar fuerza, puesto que legitima el sistema de gobernanza de la universidad. Para los miembros del SRC, esta legitimidad es tomada con una responsabilidad con los estudiantes a los que representan, buscando intentar mejorar la vida de la comunidad estudiantil manteniendo el contacto con su realidad. El valor instrumental de la democracia a través de la deliberación pública trasciende de la representación estudiantil al liderazgo estudiantil, ligando la voz de los miembros del SRC a la voz de los estudiantes.

La mayoría de los aprendizajes dados a través del SRC, apuntan a un efecto en la deliberación pública, lo que repercute directamente en su capacidad de diálogo, permitiendo enfrentarse a desigualdades asociadas a su identidad de mujer, estudiantes, negras y jóvenes tanto en el SRC como en otras situaciones. De este modo se produce un crecimiento personal por el desarrollo de la deliberación pública como efecto directo del aprendizaje que les permite ejercer mejor su rol político como representantes.

5.3. AGENCIA CRÍTICA y BIENESTAR

Las aspiraciones con las que comienzan los miembros del SRC son demasiado altas, puesto que están permeadas por los problemas estructurales de la Educación Superior en Sudáfrica, como la exclusión y la descolonización. El tránsito por un estado de frustración inicial concluye en una adaptación y una necesidad de conocer el sistema de gobernanza mejor, lo que reformula las aspiraciones iniciales y crea nuevas para la identificación de capacidades.

Los miembros del SRC parten de unas aspiraciones orientadas a la comunidad estudiantil por encima de las suyas personales por lo que acaban dirigiéndose a una capacidad de mejorar la vida de su comunidad, la cual se expande gracias a la experiencia vivida y a la reflexión sobre ella. La intención de alcanzar esta capacidad lleva a una agencia crítica que implica una relación de lucha a través de la deliberación con la administración. El pasado activista de alguno de sus miembros es la base, no solo del ejercicio de la agencia crítica, sino de las aspiraciones iniciales que formulaban la capacidad.

Finalmente, el ejercicio de la agencia crítica es controvertido, puesto que implica una elección entre bienestar personal y agencia. Por ello, las capacidades individuales de los miembros del SRC relacionadas con vida académica, social e integridad emocional son reducidas. La experimentación de la agencia crítica en un proceso experiencial con poco tiempo para la reflexión puede explicar esta elección puesto que son conscientes de las consecuencias de ello a partir de la reflexión posterior. El aprendizaje asociado a estar dispuesta a sacrificarse, es decir, elegir agencia crítica por encima del bienestar personal pone de manifiesto la línea entre

activismo y representación en un contexto post protesta y de enfrentamiento deliberativo y crítico con el sistema de gobernanza. Esta línea, cada vez más fina, abre nuevas oportunidades en la política estudiantil sudafricana en el futuro para el SRC, como espacio de aprendizaje transformador en Educación Superior más allá del aula.

6. RECOMENDACIONES

Desde un posicionamiento humilde y respetuoso ante una realidad que el investigador conoce recientemente y a la que no pertenece en muchas de sus dimensiones se pretende aportar algunas recomendaciones a aquellas personas o grupos que pudieran tener interés en la temática tratada con la intención de ampliar la utilidad de esta investigación para todas ellas. De esta manera, pese a ser una investigación motivada desde su inicio por la elaboración de un TFM, es intención del autor ponerse en contacto de nuevo con las personas que participaron en esta investigación y poder reflexionar en conjunto sobre las conclusiones y recomendaciones.

Respecto a la propia investigación, se considera que para futuras investigaciones sobre política estudiantil sería positivo contar con los testimonios, más allá de los documentos institucionales, de otros actores implicados como la administración, la comunidad estudiantil, el profesorado, las organizaciones estudiantiles, etc. para poder ampliar la mirada sobre cómo debería ser el SRC en la política estudiantil. Por otro lado, el uso de una teoría de aprendizaje como la TAE puede ser una primera aproximación muy versátil a como se da el aprendizaje en un espacio de práctica política en la universidad, pero puede que desde otras teorías, como la teoría del aprendizaje transformador (Taylor, 1998), se pueda también aportar una visión del proceso de aprendizaje más conectado con la capacidad transformadora que se buscaba. Por su lado, el EdC ha permitido un análisis de aspiraciones, capacidades y agencia que abre nuevos interrogantes sobre cómo operan los factores de conversión que permitan otra lectura de la realidad del SRC, así como el efecto de la acentuación y la flexibilidad en otros elementos como las preferencias adaptativas. De este modo, una profundización en la existencia de una relación más directa entre el ciclo de aprendizaje experiencial y el de las aspiraciones dinámicas podría abrir nuevos caminos a entender de qué manera se ven afectadas las aspiraciones, la identificación de las capacidades y la elección de una agencia crítica a lo largo de la vida a través de los modos de aprendizaje y con la acentuación y la flexibilidad como elementos clave.

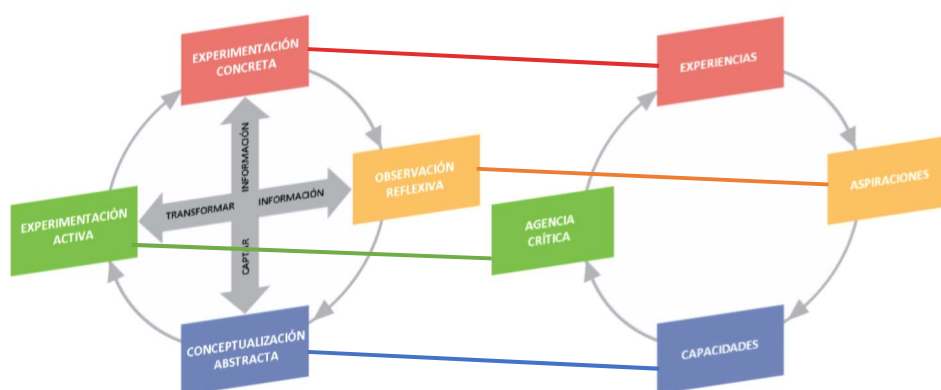


Figura 9. Relación entre ciclos
Fuente: Elaboración propia

Respecto a la UFS, podría ser recomendable un reconocimiento y puesta en valor del SRC, más allá de su función orgánica y operativa como parte de la gobernanza de la universidad, como la experiencia vital dentro del campus que crea un espacio de aprendizaje y de crecimiento personal para las personas que pasan por él. Quizás en promociones anuales y menos convulsas sea posible reforzar la asimilación de ese aprendizaje por medio de espacios que favorezcan la reflexión y la conceptualización durante el propio proceso o al finalizarse. De esta manera, la administración tiene una gran oportunidad de mejorar la calidad democrática y política del SRC, y por tanto del sistema de gobernanza, si consigue equilibrar, por medio de espacios de reflexión, las tensiones entre representación y activismo que viven sus miembros. La frustración sufrida en este tipo de estructuras puede llevar a una desactivación política de aquellas y aquellos que comienzan a acercarse a la política, lo cual nunca debería ser considerado como positivo para una universidad que busque formar una ciudadanía crítica y justa.

Respecto a las y los estudiantes interesados en política estudiantil, bien por medio de la representación o el activismo, sería recomendable que conozcan los posibles efectos que puede producir sobre su propia persona el ejercicio de una agencia crítica en términos de bienestar, puesto que en su buen uso está su potencial transformador. El exceso de exposición a un entorno de lucha continua puede generar una pérdida de calidad de vida irreversible o difícilmente recuperable por lo que el apoyo mutuo entre compañeras y compañeros puede ser clave. Por último, la importancia de saber manejarse en espacios de deliberación pública, en un sistema que hay que conocer para intentar cambiarlo, puede ser una garantía para sobrevivir en la arena política universitaria, nacional y global y producir el cambio deseado en la comunidad a la que se pertenece y se representa.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Altbach, P. G. (2007). Student politics: activism and culture. En J. J. Forest, y P. G. Altbach, *International handbook of higher education*, pp. 329-345. Springer.
- Boni, A. (2010). La educación superior desde el enfoque de las capacidades. Una propuesta para el debate. *REIFOP*, pp 123-131.
- Boni, A., & Walker, M. (2016). A foundation of human development and capabilities for higher education. En A. Boni, & M. Walker, *Universities and global human development: theoretical and empirical insights for social change*, pp. 54-78. New York: Routledge.
- Bonini, A. (2018). *Making data work for human development*. UNDP Human Development Report Office (HDRO).
- Bryman, A. (2012). Sampling in qualitative research. En A. Byman, *Social research methods*, pp. 415-429. Oxford University Press.
- Cele, G., & Koen, C. (2003). Student Politics in South Africa. An Overview of Key Developments. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*(2), pp. 201-223.
- Cele, M., Koen, C., & Libhaber, A. (2006). Student activism and student exclusions in South Africa. *International Journal of Educational Development*(26), pp. 404-414.
- Chambers, R. (2006). Poverty unperceived: traps, biases and agenda. *IDS working papers 270*, pp. 3-43.
- Conradie, I., & Robeyns, I. (2013). Aspirations and human development interventions. *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*, pp. 559-580.
- Cook, K. E. (2008). In-depth interview. En L. M. Given, *The SAGE Encyclopedia of qualitative research methods*, pp. 422-423. SAGE reference publications.
- Corbetta, P. (2007). La entrevista cualitativa. En P. Corbetta, *Metodologías y técnicas de investigación social*, pp. 343-373. McGraw-Hill.
- Department of Education. (1997). *Education White Paper 3. A programme for the transformation of Higher Education*. Pretoria.
- Drèze, J., & Sen, A. (2013). *An uncertain glory: India and incompas*. Princeton University Press.
- Kabeer, N. (1999). Resources, agency, achievements: reflections on the measurement of women's empowerment. *Development and change*, 30, pp. 435-464.
- Klemenčič, M., Luescher, T. M., & Jowi, J. O. (2015). Student Power in African Higher Education. *Journal of Student Affairs in Africa*, 3(1).
- Klemenčič, M., Luescher, T. M., & Jowi, J. O. (2016). *Student politics in Africa: Representation and activism*. Cape Town: African Minds.
- Kolb, A., & Kolb, D. (2013). Experiential learning theory and individual learning styles. En A. Kolb, & D. Kolb, *The Kolb learning style inventory 4.0*, pp. 6-39. Experience based learning systems.
- Kolb, A., & Kolb, D. (2013). *The Kolb learning style inventory 4.0*. Experience based learning systems.

- Kolb, A., & Kolb, D. (2017). Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education. *A Journal for Engaged Educators*, pp.7-44.
- Lephakga, T. (2017). Colonial institutionalisation of poverty among blacks in South Africa. *Studia Historiae Ecclesiasticae*, pp. 1-15.
- Luescher, T. M. (2005). Student Governance in Africa: Thematic Summary of Key Literature. *CHET Seminar on Improving Governance and Student Leadership, African Student Leadership Network Project*. Stellenbosch.
- Luescher, T. M. (2015). Theorising student activism in and beyond the 20th century: the contribution of Philip G. Altbach. En M. Klemenčič, R. Primožič, & S. Bergan, *Student engagement in Europe: society, higher education and student governance*, pp. 33-49. Strasbourg: Council of Europe.
- Luescher, T. M., & Mugume, T. (2014). Student representation and multiparty politics in African Higher Education. *Studies in Higher Education*, 39(3), pp. 500-515.
- Luescher, T. M., Loader, L., & Mugume, T. (2017). #FeesMustFall: An Internet-Age Student Movement in South Africa and the Case of the University of the Free State. *Politikon*, 44(2), pp. 231-245.
- Martínez, C. (2016). *Campus "cerrados": un análisis de las medidas de seguridad en la Universidad del Estado Libre en Sudáfrica desde el enfoque de capacidades para el desarrollo humano*.
- Mathebula, M., & Calitz, T. (2018). #FeesMustFall: A media analysis of student's voices on access to universities in South Africa. En P. Ashwin, & J. Case, *Higher Education pathways. South african undergraduate education and the public good*, pp. 177-192. Cape Town: African Minds.
- Morgan, D. L. (2008). Snowball sampling. En L. M. Given, *The SAGE Encyclopedia of qualitative research methods*, pp. 815-816. SAGE reference publications.
- Muswede, T. (2017). Colonial legacies and the decolonisation discourse in post-apartheid South Africa: a reflective analysis of student activism in Higher Education. *African Journal of Public Affairs*, 9(5), pp. 200-210.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge University Press.
- Poveda, S., & Roberts, T. (2017). Critical agency and development: applying Freire and Sen to ICT4D in Zambia and Brazil. *Information Technology for Development*, pp. 1-19.
- Preissle, J. (2008). Ethics. En L. M. Given, *The SAGE Encyclopedia of qualitative research methods* (págs. 273-277). SAGE reference publications.
- Race, R. (2008). Qualitative research in Education. En L. M. Gicen, *The SAGE Encyclopedia of qualitative research methods*, pp. 240-243. SAGE reference publications.
- Robeyns, I. (2005). The capability approach: a theoretical survey. *Journal of human development*, VI(1), pp. 93-114.
- Sen, A. (1984). Rights and capabilities. En A. Sen, *Resources, values and development*. Basis Blackwell.
- Sen, A. (1999a). Democracy as a Universal Value. *Journal of Democracy*, National Endowment for Democracy and the Johns Hopkins.

- Sen, A. (1999b). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Sen, A. (2009). Happiness, well-being and capabilities. En A. Sen, *The idea of justice*, pp. 269-290. The Belknap Presses of Harvard University Press.
- Student Affairs. (2017). *Strategic plan for the period 2017-2022*.
- Summer, A., & Tribe, M. (2008). What is 'rigour' in development studies. En A. Summer, & M. Tribe, *International development studies. Theories and methods in research and practice*, pp. 99-127. SAGE Publications.
- Taylor, E. W. (1998). *The theory and practice of transformative learning: A critical review*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on adult, career, and vocational education.
- Twala, C. (2018). Student activism and contestation for political space at former University of the North (Qwaqwa branch), 1986-1996. *Journal for Contemporary History*, 43(1), pp. 137-159.
- University of the Free State. (2011). *Constitution of the Student Representative Council of the University of the Free State. Bloemfontein Campus*.
- University of the Free State. (2018a). *Integrated Transformation Plan*.
- University of the Free State. (2018b). *Strategic Plan: 2018-2022*.
- Walker, M. (2018). Aspirations and equality in higher education: gender in a South African university. *Cambridge Journal of Education*, pp. 123-139.
- Walker, M. (2019). Defending the need for a foundational epistemic capability in education. *Journal of Human Development and Capabilities*, pp. 218-232.

Páginas web

- University of the Free State. *History* en University of the Free State: <https://www.ufs.ac.za/about-the-ufs/ufs-in-focus/brief-history>. [Consultado el 22 de Mayo de 2019]
- University of the Free State. *Student Affairs* en University of the Free State Web site: <https://www.ufs.ac.za/supportservices/departments/student-affairs-home>. [Consultado el 10 de Abril de 2019]